ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 86

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
Благун 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
Галацин 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
Алісаускієне Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)
Гражієне 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 № 8 від 25.08.2025 року)

Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна освіта, А3 – Початкова освіта, А4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), А6 – 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

Дуда Н.М.
КАТЕХИЗМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТУ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ КАТЕХИТА: ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК І СУЧАСНІ ВИКЛИКИ..... **9**

Лапаєнко С.В., Павленко Т.С.
ПЕДАГОГІКА М. МОНТЕССОРІ: ІННОВАЦІЙНІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ..... **15**

Птушка А.С.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ..... **21**

Риндін Ю.І.
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФАХОВОЇ ТА КУРСОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РОЗВІДКИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВОГО ЛІДЕРСТВА..... **27**

Чкалов А.П.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РОЗВІДКИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... **33**

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

Байдюк Л.М.
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ..... **38**

Бойко К.Л.
КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ З МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ: ВИКЛИКИ ТА ПРАКТИКИ..... **42**

Гоменюк Г.В., Бойко А.Р.
МЕТОД КЛЮЧОВОЇ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ..... **49**

Григоренко А.В.
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... **54**

Драч Т.Л.
КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ВИКОНАВЦІВ ПІД ЧАС ЗМАГАНЬ З ПОВІТРЯНОЇ АКРОБАТИКИ ТА ПІЛОННОГО СПОРТУ **60**

Дубяга С.М., Барбашова І.А., Саєнко Ю.О., Черкашина К.А., Сухомлінова А.С.
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... **64**

Запорожченко Т.П., Даниленко Я.О.
ВИКОРИСТАННЯ НАСТІЛЬНИХ ІГОР ЯК ІНСТРУМЕНТУ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **71**

Ільєнко О.Л., Михайлова Т.В., Осінська М.С.
ОНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ-ПЕРЕКЛАДАЧАМ..... **75**

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Абрамова О.В., Бурдун В.В., Пуляк О.В.
ТРЕНІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **83**

ISSN 2663-6085 (Print), ISSN 2663-6093 (Online)

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Андрющенко Т.К.
ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ ЯК КОМПОНЕНТ
ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... **88**

Аржанухіна С.В., Бесшапошнікова Т.В., Цуранова О.О.
АНАЛІЗ ФУНКЦІЙ МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... **92**

Базилівська К.В.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ІЗ АГРОІНЖЕНЕРІЇ **97**

Белошенко Ю.К., Каплюк Д.Д., Подрушняк В.М., Волков М.С., Задирака А.М.
СИСТЕМА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ РЕКРУТІВ НА БАЗОВОМУ ЕТАПІ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ..... **103**

Богуславський В.В.
КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ДО ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВ:
РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТНОГО ОПИТУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ..... **111**

Герлянд Т.М., Шустик І.С.
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ **117**

Голенков А.А.
АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ **121**

Гончар Н.П., Миськова Н.М.
ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ..... **125**

Горліченко М.Г., Шевченко С.В., Буренкова К.В., Гонімар В.І.
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ СПЕЦІАЛІСТІВ..... **130**

Horovenko O.A., Kurhannikova O.O.
CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING
IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS..... **136**

Гриців В.Б.
ДО ПРОБЛЕМ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... **142**

Демянчук М.Р., Боднарук І.І.
ВІЗУАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ
КОГНІТИВНИХ ЗБІНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ..... **146**

Димар Н.М., Яременко Л.М.
АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... **150**

Жорняк Б.Є., Зарицька А.А., Ткачук С.М.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБОВ'ЯЗКОВИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ..... **155**

Іщенко Т.М., Кузьменко Д.В., Остапенко Е.О.
ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ В УКРАЇНІ В УМОВАХ КІБЕРЗАГРОЗ..... **159**

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Вегера А.І.
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ КЛІЄНТІВ У СФЕРІ ТУРИЗМУ..... **163**

Крупник З.І.
КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК УПРАВЛІНСЬКИЙ МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ..... **169**

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Боярська-Хоменко А.В., Магілін О.В.
ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЛІЦЕЮ З ПОСИЛЕНОЮ ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ..... **173**

Конончук А.І.
ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... **178**

Хоменко А.В., Мокляк В.М., Ільченко О.Ю., Петренко Л.М.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД..... **185**

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бадер С.О., Єпіхіна М.А.
РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ В УПРАВЛІННІ ПРОЦЕСОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **193**

Коваленко О.В.
ПРИВАТНИЙ ДИТЯЧИЙ САДОК: ВІД МРІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ..... **197**

Стаднійчук М.А.
ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ..... **201**

Шкарупа Є.О.
РЕАЛІЗАЦІЯ STREAM-ОСВІТИ В УМОВАХ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... **204**

ISSN 2663-6085 (Print), ISSN 2663-6093 (Online)

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Duda N.M.
CATECHISMS AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE PROFESSIONAL FORMATION IDENTITY OF THE CATECHIST: HISTORICAL DEVELOPMENT AND CONTEMPORARY CHALLENGES..... **9**

Lapaienko S.V., Pavlenko T.S.
MONTESSORI PEDAGOGY: INNOVATIVE BENCHMARKS FOR MODERN EDUCATIONAL PRACTICE..... **15**

Ptushka A.S.
PECULIARITIES OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TECHNICAL STUDENTS UNDER BLENDED LEARNING CONDITIONS..... **21**

Ryndin Yu.I.
COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL AND COURSE TRAINING OF FUTURE INTELLIGENCE OFFICERS IN THE CONTEXT OF MILITARY LEADERSHIP DEVELOPMENT..... **27**

Chkalov A.P.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE INTELLIGENCE OFFICERS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... **33**

SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)

Baidiuk L.M.
USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION..... **38**

Boiko K.L.
MARITIME ENGLISH COMMUNICATIVE EXERCISES IN DISTANCE LEARNING: CHALLENGES AND PRACTICES..... **42**

Homeniuk H.V., Boiko A.R.
THE KEY TASK METHOD AS A TOOL FOR FOSTERING STUDENTS' MATHEMATICAL COMPETENCIES..... **49**

Hryhorenko A.V.
CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF TECHNOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO APPLY IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES..... **54**

Drach T.L.
CRITERIA FOR EVALUATING PERFORMERS DURING AIR ACROBATICS AND POLE SPORT COMPETITIONS..... **60**

Dubiaha S.M., Barbashova I.A., Saienko Yu.O., Cherkashyna K.A., Sukhomlinova A.S.
INTERACTIVE METHODS AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS..... **64**

Zaporozhchenko T.P., Danylenko Ya.O.
USING BOARD GAMES AS A TOOL FOR ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN..... **71**

Ilienko O.L., Mykhailova T.V., Osinska M.S.
UPDATING OF UKRAINIAN LITERARY SCIENCE TERMINOLOGY AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES TO STUDENT TRANSLATORS..... **75**

SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Abramova O.V., Burdun V.V., Puliak O.V.
TRAINING AS AN INNOVATIVE FORM OF PREPARING FUTURE PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... **83**

Andriushchenko T.K.
PARTNERSHIP INTERACTION WITH PARENTS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS..... **88**

Arzhanukhina S.V., Besshaposhnikova T.V., Tsuranova O.O.
ANALYSIS OF THE FUNCTIONS OF MUSIC EDUCATION ACTIVITIES OF FUTURE MUSIC TEACHERS..... **92**

Bazylivska K.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR BACHELORS IN AGROENGINEERING..... **97**

Beloshenko Yu.K., Kapliuk D.D., Podrushniak V.M., Volkov M.S., Zadyraka A.M.
PHYSICAL TRAINING SYSTEM FOR RECRUITS AT THE BASIC STAGE OF MILITARY SERVICE..... **103**

Bohuslavskyi V.V.
COMPONENTS OF READINESS FOR EXTREME CONDITIONS: RESULTS OF A QUESTIONNAIRE SURVEY OF FUTURE SECURITY AND DEFENSE SECTOR SPECIALISTS..... **111**

Herliand T.M., Shustyk I.S.
METHODOLOGY OF FORMING ECOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE NURSES IN VOCATIONAL COLLEGES..... **117**

Holenkov A.A.
ANALYSIS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN FOREIGN COUNTRIE..... **121**

Honchar N.P., Myskova N.M.
ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION STUDENTS AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE EDUCATOR..... **125**

Horlichenko M.H., Shevchenko S.V., Burenkova K.V., Honimar V.I.
DISTANCE LEARNING AS A COMPONENT OF TRAINING FUTURE MILITARY SPECIALISTS..... **130**

Horovenko O.A., Kurhannikova O.O.
CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS..... **136**

Hrytsiv V.B.
CHALLENGES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AT TECHNICAL UNIVERSITIES..... **142**

Demianchuk M.R., Bodnaruk I.I.
VISUAL MODELING AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' COGNITIVE COINCIDENCES..... **146**

Dymar N.M., Yaremenko L.M.
ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE..... **150**

Zhorniak B.Ye., Zarytska A.A., Tkachuk S.M.
PECULIARITIES OF FORMING THE INDIVIDUAL STYLE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING MANDATORY EDUCATIONAL COMPONENTS..... **155**

Ishchenko T.M., Kuzmenko D.V., Ostapenko E.O.
INFORMATION COMPETENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER FOR ECONOMICS STUDENTS IN UKRAINE UNDER CYBER THREATS..... **159**

SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY

Vehera A.I.
FOREIGN EXPERIENCE IN USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR SOCIAL CUSTOMER SUPPORT IN THE TOURISM SPHERE..... **163**

Krupnyk Z.I.
CASE MANAGEMENT AS A MANAGEMENT METHOD IN SOCIAL WORK:
THEORETICAL ASPECTS..... **169**

SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Boiarska-Khomenko A.V., Mahilin O.V.
THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A LYCEUM WITH ENHANCED MILITARY
AND PHYSICAL TRAINING AS A FACTOR IN THE FORMATION OF CIVIC AND PATRIOTIC
ATTITUDES AMONG SENIOR SCHOOL STUDENTS..... **173**

Kononchuk A.I.
INTERACTION BETWEEN EDUCATORS AND PARENTS
IN FORMING THE VALUE ATTITUDE TOWARDS HEALTH AMONG
STUDENTS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... **178**

Khomenko A.V., Mokliak V.M., Ilchenko O.Yu., Petrenko L.M.
CONCEPTUAL PRINCIPLES OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE VOCATIONAL INSTRUCTOR:
AN INTEGRATIVE APPROACH..... **185**

SECTION 6. PRESCHOOL PEDAGOGY

Bader S.O., Yepikhina M.A.
THE ROLE OF THE EDUCATOR IN MANAGING THE PROCESS
OF CIVIC EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN..... **193**

Kovalenko O.V.
PRIVATE KINDERGARTEN: FROM DREAM TO REALIZATION..... **197**

Stadniichuk M.A.
EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING PEDAGOGICAL TECHNOLOGY
FOR DEVELOPING CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN
IN THE THIRD YEAR OF LIFE..... **201**

Shkarupa Ye.O.
IMPLEMENTATION OF STREAM EDUCATION THROUGH NATURAL
SCIENCE GROUP WORK IN PRESCHOOL INSTITUTIONS..... **204**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

КАТЕХИЗМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ КАТЕХИТА: ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК І СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

CATECHISMS AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE PROFESSIONAL FORMATION IDENTITY OF THE CATECHIST: HISTORICAL DEVELOPMENT AND CONTEMPORARY CHALLENGES

УДК [37.013:27]-057.86:27-28.24
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.1
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Дуда Н.М.,
докт. PhD з богослов'я,
ст. викладач кафедри пасторального богослов'я
Українського католицького університету

У статті досліджено історико-педагогічну тяглість катехизмів як ключових інструментів у формуванні професійної ідентичності катехита. Наголошено, що попри внесення професії катехита до Класифікатора професій України, відсутні цілісні освітні програми, які б поєднували історичний досвід Церкви із сучасними потребами релігійної освіти. У цьому контексті катехизми постають як джерело богословського змісту та педагогічної методики, через які Церква впродовж століть формувала християнську ідентичність та плекала зрілу віру. Проаналізовано витоки катехитичної літератури від євангельських текстів і «Дідахе» до «Символу віри» та повчань святих Отців. Висвітлено еволюцію жанру у добу Реформації й Контрреформації, коли катехизми набули виразної форми систематичного викладу віри, зокрема у «Тридентському катехизмі» (1566 р.) та інших катехизмах. Окремо окреслено український контекст: катехизми Йосафата Кунцевича та Петра Могили у XVII ст., розквіт катехитичної літератури наприкінці XIX – початку XX ст., а також «Божа наука» (1934 р.).
Особливу увагу приділено сучасним катехизмам: Катехизму Католицької Церкви (1992 р.) та Катехизму УГКЦ «Христос – наша Пасха» (2011 р.). Зазначено, що в документі Церкви «Напрямні для катехизації» (2020 р.) наголошується на двох основних ознаках катехизмів: офіційному характері та органічному синтезі віри. Зазначені вище характеристики визначають катехизми як базові джерела для професійної підготовки катехитів, адже саме вони формують зміст, який катехит має знати, вміти застосовувати на практиці та передавати іншим. Методологія дослідження базується на міждисциплінарному підході, який поєднує історико-богословський та педагогічний аналіз. Це дозволяє розглядати катехизми не лише як тексти, але й як інструменти педагогічної формації, що інтегрують знання, практику та свідчення віри.
Зроблено висновок, що історичний досвід розвитку катехизмів становить цілісну традицію, яка може стати підґрунтям для укладання сучасних освітніх програм з підготовки катехитів. Лише поєднання загального вчення Церкви поданого в Катехизмі Католицької Церкви та локальних традицій дасть можливість сформувати професійну ідентичність катехита, яка відповідає потребам сучасної релігійної освіти в Україні.
Ключові слова: *релігійна освіта, християнська педагогіка, катехизація, виховання у вірі, катехизм, катехит, християнська ідентичність.*

The article explores the historical-pedagogical continuity of catechisms as key instruments in shaping the professional identity of catechists. It emphasizes that, despite the inclusion of the catechist profession in Ukraine's official Classifier of Professions, there are no comprehensive educational programs that integrate the historical experience of the Church with the contemporary needs of religious education. In this context, catechisms emerge as sources of theological content and pedagogical methodology through which the Church, over the centuries, has formed Christian identity and nurtured mature faith.
The origins of catechetical literature are analyzed, beginning with the Gospel texts and the Didache, moving through the Creed and the teachings of the Church Fathers. The evolution of the genre during the Reformation and Counter-Reformation is highlighted, when catechisms took on a distinct form as systematic expositions of faith, particularly in the Roman Catechism (1566) and other catechisms. The Ukrainian context is examined separately: the catechisms of Josaphat Kuntsevych and Petro Mohyla in the 17th century, the flourishing of catechetical literature at the end of the 19th and beginning of the 20th century, and the "God's Science" (1934). Special attention is given to modern catechisms: the Catechism of the Catholic Church (1992) and the Ukrainian Greek Catholic Church's Christ – Our Pascha (2011). It is noted that the Church document Directory for Catechesis (2020) emphasizes two main features of catechisms: their official character and their organic synthesis of faith. These features define catechisms as fundamental sources for the professional formation of catechists, since they contain the content that catechists must know, be able to apply in practice, and communicate to others.
The research methodology is based on an interdisciplinary approach, combining historical-theological and pedagogical analysis. This makes it possible to view catechisms not only as texts but also as instruments of pedagogical formation that integrate knowledge, practice, and witness of faith.
The conclusion is drawn that the historical development of catechisms constitutes an integral tradition that can serve as the foundation for the creation of contemporary educational programs for catechist training. Only by uniting the universal teaching of the Church, as presented in the Catechism of the Catholic Church, with local traditions, will it be possible to form a professional identity of catechists that meets the needs of contemporary religious education in Ukraine.
Key words: *religious education, Christian pedagogy, catechesis, faith formation, catechism, catechist, Christian identity.*

Постановка проблеми. Внесення до Класифікатора професій України професії «катехит» є важливим кроком у визнанні катехитичного служіння як окремої суспільно значущої діяльності [6]. Проте сама поява цієї професійної назви ще не дає відповідь на ключове питання: хто саме є катехитом і якими мають бути стандарти щодо його професійної підготовки. В українському науково-педагогічному середовищі бракує системного аналізу і вироблених критеріїв, що дозволяли б формувати цілісну програму навчання катехитів.

У цьому контексті особливого значення набуває аналіз катехизмів, які впродовж історії Церкви були головними інструментами передавання віри та формації особистості у духовно-моральних цінностях. Катехизми містять органічний і синтетичний виклад основ християнського вчення, що становить базу для катехитичного навчання. Вони не лише відображають богословську традицію, а й виконують педагогічну функцію – структурують знання, забезпечують послідовність викладу й орієнтують на практичне застосування віри у житті.

Попри багату спадщину катехизмів – від раньохристиянських зразків до сучасних видань Католицької Церкви й УГКЦ – в Україні досі бракує педагогічних досліджень, які розкривали б їхню роль у формуванні професійної ідентичності катехита. Відсутність наукової бази у цій ділянці ускладнює створення сучасних програм підготовки катехитів, які мали б ґрунтуватися не лише на богословських, а й на педагогічних засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність тематики катехизмів та їхнього значення для катехитичного служіння є ґрунтовно дослідженим в зарубіжній науковій літературі, особливо в країнах із католицькою традицією. Численні публікації аналізують історичний розвиток катехизмів, їхній богословський зміст і педагогічне призначення. Значна увага приділена ключовим етапам – від катехизмів доби Реформації та Контрреформації до сучасних видань, зокрема Катехизму Католицької Церкви (1992 р.) [3], який став універсальним зразком органічного викладу віри. У світовій літературі простежується розуміння катехизму не лише як збірника основних правд віри, але і як системного педагогічного інструменту, що має безпосереднє відношення до формування християн, а також катехитів.

В українському контексті ситуація є значно скромнішою. Попри те, що зроблено переклади основних документів Церкви про катехизацію: «Catechesi Tradendae», апостольське поучення про катехизу в наш час вселенського архиєрея Івана Павла II (1979 р.), «Загальний катехитичний довідник» (1997 р.), «Напрямні для катехизації» (2020 р.), а також Катехизм Католицької Церкви (1992 р.) і видано Катехизм УГКЦ «Христос – наша Пасха» (2011 р.), наукові публікації з цієї тематики є поодинокими. Вони здебільшого мають богословсько-історичний характер і лише частково торкаються педагогічного виміру катехизмів.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Попри численні зарубіжні дослідження, які розглядають катехизми не лише як збірник доктрини, але і як педагогічний інструмент формування віри, та переклади основних документів Церкви і видання українських катехизмів, відсутні системні праці, що аналізували б роль катехизмів у формуванні професійної ідентичності катехита. Також відсутні педагогічні підходи до інтеграції катехизмів у навчальні програми, які могли б стати методологічною базою для професійної підготовки катехитів. Отже, невирішеною частиною проблеми залишається осмислення катехизмів з педагогічної призми, зокрема у контексті сучасної системи релігійної освіти в Україні.

Мета статті – проаналізувати історичний розвиток катехизмів, які є педагогічним інструментом формування професійної ідентичності катехита в системі релігійної освіти.

Виклад основного матеріалу: Катехизм – це книга, яка містить систематизований і органічний виклад основ віри (доктрину Церкви), а також призначена для навчання та виховання особистості на християнських засадах [10, с. 7; 13, с. 3–5; 17, с. 116–118]. Головне завдання катехизму полягає не лише у передачі доктринальних положень, але й у сприянні формуванню християнського світогляду особистості та практикуванні їх у житті. Катехизм виконує водночас богословську, педагогічну і пастирську функції: він слугує синтезом церковного вчення, інструментом навчання та засобом провадження спільноти християн [10, с. 7; 13, с. 3–5].

Катехизм – це не лише теоретичний документ, а один із основних інструментів педагогічного впливу, який сприяє передачі віри як цілісного знання і способу життя. Він відображає зв'язок між богослов'ям і педагогікою, адже поєднує зміст віри з методикою його передавання. Саме тому аналіз історичного розвитку катехизмів має першорядне значення для сучасного осмислення професійної ідентичності катехита: через них можна побачити, чого і як він має навчати, а також якими методами та засобами можна формувати як особистість так і спільноту у Христі [9, с. 154–155].

Витоки катехитичної літератури сягають самих початків Церкви, коли вже постала потреба у письмових джерелах, що мали допомагати в приготуванні новонавернених – катехуменів. Передання віри спершу здійснювалося усно, проте досвід християнських спільнот поступово вимагав наявності текстів, які могли б служити своєрідними підручниками для впорядкованого викладу істин віри та правил християнського життя [4, с. 25–34].

У цьому сенсі самі книги Святого Письма, зокрема Євангелія можна розглядати як тексти, що

мають виразну педагогічну й релігійну мету. Євангелист Йоан прямо зазначає причину написання своєї книги: «А цієї – списано, щоб увірували ви, що Ісус – Христос, Син Божий, а вірувавши, – щоб мали життя в його ім'я» (Йо 20,31). Таким чином, Євангеліє було адресоване не лише тим, хто вже перебував у вірі, але й тим, хто мав бути введений у християнську істину через слухання і читання цього тексту [11].

Одним із найдавніших і найцінніших джерел ранньої катехитичної та духовної літератури є ранньохристиянський твір «**Дідахе»** (кінець I – початок II ст.), відоме також як «Учення Господа через дванадцятьох апостолів народам» [1]. Цей текст містить короткий виклад основ християнської віри та моральних приписів, описує літургійну практику і вказівки для церковного життя. Структура «Дідахе» дозволяє розглядати його як перший катехизм, що поєднує навчання віри з практикою щоденного життя.

Наступним етапом у становленні катехитичної традиції, яка полягала у синтетичному та органічному поданні правд християнської віри, стало формулювання на перших Вселенських Соборах, передусім Нікейському (325 р.), а відтак Константинопольському (381 р.) «Символу віри». Нікейсько-Константинопольський символ став не лише виявом основних засад християнської віри, а й універсальним катехитичним текстом, яким Церква користувалася у всіх регіонах. Він не тільки закріплював основні догматичні положення, але й виконував педагогічну роль – був обов'язковим елементом підготовки катехуменів перед хрещенням [12, с. 7–10].

У період Отців Церкви катехизація набуває більш систематизованого характеру. Яскравим прикладом є катехизи святого Кирила Єрусалимського (IV ст.), його «Катехитичні повчання» та «Містагогійні катехизи». У цих текстах бачимо зразок поетапного навчання: від основних правд віри до пояснення Таїнств. Кирило не лише подавав зміст, але й використовував методику, близьку до сучасної педагогіки: повторення, поступове поглиблення матеріалу та доступність у трактуванні глибоких істин. Його катехизи вважаються одним із перших прикладів свідомо сформованого катехитичного курсу, що поєднував богословську глибину з виховним впливом на особистість [5].

Ми можемо прослідкувати, що від самого початку Церква прагнула мати письмові й систематичні тексти для навчання та передавання віри. Від Євангелій і «Дідахе» до «Символу віри» та катехиз Отців Церкви простежується безперервна лінія розвитку катехизмової традиції, у якій педагогічний і богословський виміри нерозривно пов'язані.

У середньовічний період почав формуватися жанр текстів, що дістали назву «катехизм», у яких пояснення правд віри було у формі питання-відповідь. Це пов'язано з тим, що Церква дедалі більше потребувала впорядкованих засобів та інструментів для навчання вірних у тодішніх складних суспільних та культурних обставинах. Попри те, що усне повчання залишалося основним способом передання віри, тобто катехизації, саме в цей час зростає значення письмових посібників, які систематизували головні правди віри [17, с. 118–119].

Вирішальний перелом настав у добу Реформації XVI ст., коли катехизми набули особливого поширення. Мартін Лютер уклав «Малий катехизм» і «Великий катехизм» (1529 р.), які мали на меті зробити істини віри доступними для простих людей. Жан Кальвін створив власний катехизм (1537 р.), що став важливим документом реформаторських спільнот [16, с. 43–48].

Відповіддю Католицької Церкви на виклики Реформації став «Тридентський катехизм» (*Catechismus Romanus*, 1566 р.). Він був підготовлений за дорученням Тридентського собору і затверджений Папою Пієм V як офіційний посібник для священників. На відміну від протестантських катехизмів, орієнтованих переважно на мирян, «Тридентський катехизм» мав завдання уніфікувати богословський виклад основних правд віри, який могли б використовувати священнослужителі, щоб передавати знання та зміст християнської віри мирянам. Його структура – пояснення «Символу віри», Таїнств, Декалогу та молитви «Отче наш» – стала зразком та основою для наступних катехитичних та духовно-моральних видань [17, с. 125–126].

У подальших історичних педіодах з'являється низка важливих катехизмів в католицькому середовищі. Одним із таких катехизмів був «Катехизм Роберта Белармінa» (1598 р.), він був поширений у багатьох країнах Європи і використовувався як навчальний посібник впродовж кількох століть. Він поєднував догматичну ясність з педагогічною доступністю. У XX ст. значного резонансу набув «Голландський катехизм» (*Nieuwe Katechismus*, 1966 р.), метою якого було передати основи християнської віри у доступний спосіб та сучасною мовою, що викликало значну дискусію у Церкві [15].

Саме в цей період формується чітке розуміння катехизму як окремого літературного жанру – короткого, систематизованого викладу віри, призначеного для навчання та формування особистості у духовно-моральних цінностях. Водночас з'являється і потреба у катехиті як особі, що навчає катехизму. Якщо раніше навчання віри переважно здійснювали священники та проповідники, то поступово ця діяльність переходить до мирян, яких згодом почали називати катехитами [17, с. 130–136].

Отже, Середньовіччя і Реформація стали періодами, коли поняття катехизму набуло поширення. З цього часу катехизми розглядаються не лише як богословські тексти, але й як педагогічні

інструменти та засоби, що забезпечують цілісність і систематичність навчання правд віри та виховання у ній. Такий підхід дав поштовх до сучасного розуміння катехизму та служіння катехита.

Історія написання катехизмів в Україні має безпосередню тяглість із загальноцерковною католицькою традицією. Сам жанр катехизму, як короткого систематизованого викладу віри, був успадкований українським християнством від Католицької Церкви, де він утвердився в добу Реформації й Контрреформації. Українські Церкви, перебуваючи у тісному зв'язку з тогочасними релігійними та культурними процесами, що відбувалися у Європі, поступово перейняли цю практику, адаптуючи її до власного богословського і суспільного контексту.

Першими зразками української катехитичної літератури можна вважати короткий катехизм святого Йосафата Кунцевича (1618), а відтак катехизм митрополита Петра Могили – «Православне ісповідання» (1640 р.) [14, с. 13–14]. Обидва тексти були спробами дати систематичний виклад основ християнської віри у східнослов'янському та київському контексті, відображаючи як богословські, так і пастирські потреби того часу. Катехизм Петра Могили, укладений у дусі «Тридентського катехизму», на довгий час став базовим інструментом для навчання віри в православному та унійно-католицькому середовищі [2].

Справжнього розквіту катехитична література в Україні зазнала наприкінці XIX – та початку XX ст. Саме тоді на хвилі національного і церковного відродження з'явилася ціла низка катехизмів, адресованих різним цільовим аудиторіям (дітям, молоді та дорослим) [8]. Вони створювалися зрозумілою (народною) мовою, мали адаптовану структуру й поєднували богословське вчення із педагогічною доступністю. Катехизми стали не лише інструментом релігійної освіти, але й засобом плекання національної ідентичності [7, с. 42–45].

Особливу роль у цьому процесі відіграла діяльність Української Греко-Католицької Церкви в Галичині. Важливим підсумком цієї традиції став катехизм «Божа наука» (1934 р.), виданий з благословення церковної влади [7, с. 42–45]. Він став знаковим для міжвоєнного періоду, коли Церква прагнула дати християнам єдиний і систематизований посібник для навчання віри та виховання у ній.

Новий етап у розвитку катехитичної традиції розпочався наприкінці XX ст., коли Католицька Церква, у світлі II Ватиканського собору, відчула потребу в оновленому та універсальному викладі віри для всієї спільноти мирян. Результатом стала поява Катехизму Католицької Церкви (1992), який Папа Іван Павло II назвав «знаряддям у служінні єдності віри» (*Fidei Depositum*) [18]. Цей документ має особливу вагу, оскільки поєднав органічний синтез віровчення із сучасною мовою викладу. Катехизм Католицької Церкви не лише систематизує основи християнської віри, а й став нормативним орієнтиром для катехитів у різних країнах, а також базою для створення національних катехизмів [3, с. 7–11].

В українському контексті знаковим кроком стало видання Катехизму УГКЦ «Христос – наша Пасха» (2011). Він став першим в історії Української Греко-Католицької Церкви офіційним катехизмом, укладеним у світлі східної церковної традиції. Його структура відображає ключові аспекти богослов'я та духовності візантійської спадщини: Таїнство Церкви, Літургія, моральне життя. «Христос – наша Пасха» є не лише викладом віри, але й важливим інструментом виховання християнської ідентичності, адаптованим до українського культурного та суспільного контексту [4, с. 5–8].

Сучасна Церква підкреслює важливість катехизмів у своїх офіційних документах. Зокрема, у «Напрямних для катехизації» (2020) цілий 6-й розділ присвячено Катехизму Католицької Церкви [9, с. 153–159], а 11-й розділ говорить про катехизацію на служінні інкультурації віри та подає критерії, яким мають відповідати катехизми. У вище згаданому розділі документу Церкви підкреслюється, що кожний катехизм має дві фундаментальні ознаки: 1) він має офіційний характер, оскільки затверджується церковною владою; 2) він є органічним синтезом віри, що становить базовий орієнтир для навчання і формації вірних. Водночас Церква заохочує помісні спільноти до створення власних катехизмів, які враховували б культурні, мовні й історичні особливості народу [9, с. 293–297].

Сучасне осмислення ролі катехизмів дозволяє використовувати їх не лише як богословські документи, а як педагогічні інструменти та засоби у формуванні професійної ідентичності катехита. Катехизм задає не тільки зміст віри, який має бути переданий, але й окреслює спосіб викладу, логіку структурування навчального матеріалу та педагогічні завдання катехита. Власне через катехизм катехит отримує основу для своєї навчально-виховної місії.

З педагогічного погляду, катехизм виконує кілька ключових функцій. По-перше, він є нормативним джерелом знань, яке гарантує правдивість та цілісність навчання у Церкві. По-друге, він служить методичним посібником, адже структура катехизму – від Символу віри до морального життя та молитви – відображає логіку та специфіку християнського виховання. По-третє, катехизм є інструментом виховання у вірі, оскільки поєднує доктринальні істини з практикою християнського життя.

У цьому сенсі катехит виступає не просто як транслятор знань, а як педагог віри, що має за завдання сформувати в учнів здатність мислити згідно засад християнської віри і відповідно до них жити. Катехизм слугує для катехита-християнського

педагога, своєрідною «навчальною програмою», яка вимагає адаптації відповідно до віку, культурного середовища та життєвих потреб цільової аудиторії до якої звертається чи на яку здійснює освітній вплив. Такий підхід цілком відповідає сучасним принципам педагогіки, де важливим є поєднання знання і виховних методів формування особистості.

Отже, для України особливо актуальним завданням стає розробка програм підготовки катехитів, у яких буде враховано не лише сучасні освітні вимоги, але й історичний контекст та духовні традиції. Катехизми, які є офіційно затверджені Церковним урядом і представляють органічний синтез віри, повинні стати основним змістовим джерелом у такій підготовці. Вони містять те, що катехит покликаний передавати іншим, і визначають логіку навчального процесу у Церкві.

Важливим є також поєднання універсального змісту Катехизму Католицької Церкви та локального контексту національних катехизмів, зокрема Катехизму УГКЦ «Христос – наша Пасха». Лише така інтеграція забезпечить всесторонній підхід до підготовки катехитів, які будуть навчати та формувати християнську ідентичність особистості у конкретних культурних і соціальних обставинах.

З призми сучасного підходу до постаті катехита варто сказати, що це має бути передусім людина, яка добре знає катехизм, втілює його зміст у власне життя та здатна передати його іншим. Це не повинно зводитися до механічного викладу змісту християнської віри, а передусім передбачає глибоке його осмислення й професійне педагогічне вміння впроваджувати його у власне життя та церковної спільноти. Саме тому катехизм слід розглядати як ключову основу для формування професійної ідентичності катехита та фундамент для побудови сучасних освітніх програм у системі релігійної освіти України.

Висновки і перспективи. Проведений аналіз засвідчує, що катехизми від самого початку виконували не лише богословську, а й педагогічну функцію: вони забезпечували систематичний виклад віри, служили методичними посібниками для катехитів та були знаряддям формування християнської ідентичності в різних історичних епохах. Від ранніх зразків духовної літератури – таких як «Дідахе» і катехиз Отців Церкви – до «Тридентського катехизму» та численних катехитичних посібників ранньомодерного часу, а згодом Катехизму Католицької Церкви (1992 р.) і Катехизму УГКЦ «Христос – наша Пасха» (2011 р.) – простежується спадкоємність та розвиток традиції написання катехизмів.

Варто зазначити, що в українському контексті катехизми мали не лише церковне, але й культурне значення. Вони формували релігійний світогляд, сприяли плеканню національної ідентичності й забезпечували виховання мирян у християнській вірі впродовж різних історичних періодів. Важливими етапами цього процесу стали катехизми Йосафата Кунцевича, Петра Могили, «Львівський катехизм» (1934 р.), а в сучасності – «Христос – наша Пасха».

Сьогодні, коли професія катехита офіційно внесена до Класифікатора професій України, особливого значення набуває питання педагогічного осмислення катехизмів у системі підготовки катехитів. Адже саме катехизми визначають базовий зміст, який має засвоювати й передавати катехит, і саме тому вони повинні стати фундаментом освітніх програм.

Перспективи подальших досліджень полягають у ґрунтовнішому аналізі педагогічних аспектів катехизмів різних епох, у розробленні методології їхнього використання у підготовці катехитів-християнських педагогів, а також у створенні навчальних програм, які б інтегрували як універсальний досвід Католицької Церкви, так і національні особливості релігійної освіти. Такий підхід сприятиме формуванню цілісної професійної ідентичності катехита, що поєднує богословську компетентність, педагогічну майстерність та свідчення віри.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дідахе: Наука дванадцятьох апостолів / пер. з грец. О. Турій. Львів : Свічадо, 2021. 48 с.
2. Катехизис Петра Могили / упоряд. А. Жуковський ; пер. В. Шевчук. Київ : Воскресіння, 1996. 288 с.
3. Катехизм Католицької Церкви. Жовква : ВВП «Місіонер», 2002. 772 с.
4. Катехизм Української Греко-Католицької Церкви: Христос – наша Пасха. Львів : Свічадо, 2023. 344 с.
5. Кирило Єрусалимський. Містагогійні катехизи. Львів : Свічадо, 2009. 56 с.
6. Класифікатор професій. *Міністерства економіки, довкілля та сільського господарства України*. URL: https://me.gov.ua/Profession/List?lang=uk-UA&id=d4162ef8-2771-4ac5-99ef-1d4b6f5336af&tag=KlasifikatorProfesii-Poshuk (дата звернення: 19.08.2025).
7. Музичка о. д.-р. І. Українські катехизми. *Христос – наша Пасха. Катехизм УГКЦ* : матеріали науково-практ. богосл. конф., м. Львів, 15 квіт. 2005 р. Львів, 2005. С. 29–49.
8. Опис катехизмів та катехитичних підручників Української Греко-Католицької Церкви (І пол. XIX ст. – І пол. XX ст.) / упоряд.: Л. Бутковська, Т. Михальчук. Львів : Свічадо, 2008. 60 с.
9. Папська Рада сприяння новій євангелізації. Напрямні для катехизації / ред.: Н. Дуда та ін. ; пер. з італ. О. Бодак. Львів : Свічадо, 2022. 352 с.
10. Православний катехизм «Бог живий»: катехизм для всієї родини / пер. з фр. З. Курдина. Львів : Свічадо, 2005. 384 с.
11. Святе Письмо / пер. о. Хоменко. Львів : Вид-во отців Василіян «Місіонер», 2007. 352 с.
12. Символ віри й історія спасіння. Катехуменат і катехизація дорослих в УГКЦ / Н. Дуда та ін. Львів : Свічадо, 2021. 128 с.

13. Слобідський протоієр. С. Закон Божий : підручник. 3-тє вид. Київ : Вид. відділ Укр. Православ. Церкви Київ. Патріархату, 2003. 656 с.

14. Стасюк вл. П. Катехизм Української Греко-Католицької Церкви. *Презентація катехизму УГКЦ «Христос – наша Пасха»* : матеріали всецерков. науково-практ. катехит. конф., м. Львів, 24–25 черв. 2011 р. / упоряд. А. Козіброда. Львів, 2012. С. 13–29.

15. Bellarmino R. Il catechismo Breve Dottrina Cristiana e Dichiarazione più copiosa. Brescia : Morcelliana, 2021. 176 p.

16. Braido P. Lineamenti di Storia della Catechesi e dei Catechismi. Dal “tempo delle riforme” all’età degli imperialismi (1450-1870). Leumann : Elle Di Ci, 1991. 440 p.

17. Dizionario di catechetica / org. J. Gevaert. Torino : Editrice elle di ci 10096 Leumann, 1987. 700 p.

18. Fidei Depositum. Costituzione Apostolica. *Vatican*. URL: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_19921011_fidei-depositum.html (data di accesso: 20.08.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ПЕДАГОГІКА М. МОНТЕССОРІ: ІННОВАЦІЙНІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

MONTESSORI PEDAGOGY: INNOVATIVE BENCHMARKS FOR MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 016:929+37(091)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.2
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Лапаєнко С.В.,
канд. пед. наук, с.н.с.,
ст. науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

Павленко Т.С.,
науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

У статті здійснено науковий аналіз педагогічної концепції Марії Монтессорі (1870–1952) у контексті сучасних освітніх трансформацій. Розкрито інноваційний потенціал її ідей, які поєднують дитиноцентризм, індивідуалізацію навчання, принцип свободи вибору та створення «підготовленого середовища», що стимулює самостійність, креативність і відповідальність дитини. Окреслено еволюцію Монтессорі-педагогіки – від роботи з дітьми раннього віку до формування цілісної освітньої системи. Підкреслено, що ідеї М. Монтессорі мають виразний гуманістичний характер, спрямовані на визнання унікальності кожної дитини, розвиток її інтелектуального й духовного потенціалу, формування соціальної активності та життєвої автономії. Проаналізовано репрезентацію педагогічної спадщини М. Монтессорі у науковому дискурсі. Розширено розуміння принципів Монтессорі-педагогіки та їх вплив на сучасну освіту. З'ясовано, що її педагогічна спадщина ще не стала предметом комплексного наукового аналізу, а україномовні джерела з цієї проблематики не зазнали належної систематизації. Потребують поглибленого аналізу також можливості інтеграції методики Монтессорі у практику інклюзивної освіти та багатокультурного освітнього середовища. Водночас відзначено зростаючий інтерес до інтеграції ідей Монтессорі у практику Нової української школи, зокрема в умовах цифровізації освіти. Аргументовано, що Монтессорі-школи є своєрідним «містком» між теорією та практикою, демонструючи ефективність методики у реальному освітньому середовищі. Зроблено висновок, що педагогічна система М. Монтессорі становить значний ресурс для модернізації сучасної освіти, оскільки забезпечує реалізацію ключових орієнтирів – розвиток критичного мислення, самостійності, відповідального ставлення до вибору та здатності до безперервного навчання.
Ключові слова: *Монтессорі-педагогіка, дитиноцентризм, інноваційні освітні практики, Нова українська школа, гуманістична педагогіка.*

The article presents a scholarly analysis of Maria Montessori's (1870–1952) pedagogical concept in the context of contemporary educational transformations. The innovative potential of her ideas is revealed, which integrate child-centeredness, individualized learning, the principle of freedom of choice, and the creation of a "prepared environment" that fosters children's independence, creativity, and responsibility. The evolution of Montessori pedagogy is outlined – from working with early childhood to the development of a holistic educational system. It is emphasized that M. Montessori's ideas possess a distinctly humanistic character, aimed at recognizing the uniqueness of every child, nurturing intellectual and spiritual potential, and fostering social engagement and life autonomy. The article analyzes the representation of Montessori's pedagogical legacy in scholarly discourse and expands the understanding of its principles and their influence on contemporary education. It is found that her pedagogical heritage has not yet been subjected to comprehensive scientific analysis, and Ukrainian-language sources on this issue remain insufficiently systematized. Further in-depth research is required into the integration of Montessori pedagogy into inclusive education and multicultural learning environments. At the same time, growing interest is noted in applying Montessori's ideas within the New Ukrainian School, particularly in the context of digitalization. It is argued that Montessori schools serve as a "bridge" between theory and practice, demonstrating the effectiveness of the method in real educational settings. The article concludes that M. Montessori's pedagogical system represents a significant resource for modernizing education, as it ensures the implementation of key priorities – the development of critical thinking, independence, responsible decision-making, and lifelong learning skills.
Key words: *Montessori pedagogy, child-centeredness, innovative educational practices, New Ukrainian School, humanistic pedagogy.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна освіта України перебуває у стані глибоких трансформацій, що зумовлено глобалізаційними процесами, інтенсивним розвитком цифрових технологій, зростанням ролі особистісно орієнтованого підходу та необхідністю формування у здобувачів освіти ключових компетентностей у швидкозмінному світі. Традиційні моделі навчання дедалі частіше не задовольняють освітні потреби, оскільки вони недостатньо враховують індивідуальні особливості розвитку, природну активність та інтереси особистості. У зв'язку з цим виникає необхідність у пошуку й адаптації педагогічних концепцій, які довели свою ефективність у практиці, але водночас здатні трансформуватися під виклики сучасності. Євроінтеграційні процеси в Україні, особливо у сфері освіти, посилюють значущість педагогічних систем, спрямованих на розвиток самостійної, вільної, компетентної особистості та забезпечення умов для розкриття її духовного й інтелектуального потенціалу через створення інноваційного освітнього середовища. У цьому контексті вагому наукову й практичну цінність становлять педагогічні ідеї та творча спадщина італійської дослідниці Марії Монтессорі (1870–1952). Запропонована нею освітня система спрямована на забезпечення цілісного гармонійного розвитку особистості з урахуванням її індивідуальних можливостей, здібностей і потенціалу. Одним із напрямів діяльності Державної науково-педагогічної

бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського НАПН України (далі – ДНПБ) є науково-інформаційне забезпечення фахових потреб суб'єктів освітньої діяльності, а саме: надання історико-біографічної інформації і популяризації творчої спадщини педагогів України й закордоння. У ДНПБ напрацьовано унікальне науково-інформаційне зібрання біобібліографічних покажчиків серії «Видатні педагоги світу». Протягом 2023–2025 рр. підготовлено біобібліографічний покажчик «Марія Монтессорі (1870–1952)», присвячений життю і діяльності цієї видатної італійської педагогині, громадсько-освітньої діячки, лікарки, письменниці [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна концепція Марії Монтессорі є предметом активного наукового осмислення у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Серед численних наукових праць, присвячених дослідженню педагогічної системи Марії Монтессорі в Україні, особливої уваги заслуговують роботи В. Горюнової, З. Борисової, Н. Прибильської, Б. Жебровського та ін. С. Лапаєнко, Є. Демидою, Т. Павленко окреслено проблемні аспекти імплементації Монтессорі-педагогіки в українській освітній системі, серед яких питання підготовки педагогів, адаптації методичних матеріалів та відповідності освітнім стандартам [4]. І. Дичківська та Т. Поніманська глибоко висвітлили особливості застосування методу Монтессорі в українських дошкільних закладах у книжці «М. Монтессорі: теорія і технологія» [2]. У цьому контексті особливо цінною є рефлексія Б. Жебровського, який акцентує увагу на винятковій ролі Монтессорі-педагогіки у формуванні альтернативних підходів до навчання та виховання, що дає змогу відійти від авторитарних методів. Автор підкреслює міждисциплінарний характер цієї системи, гармонійне поєднання теорії та практики, фундаментальні засади дитиноцентризму й індивідуалізації освітнього процесу [3]. О. Радул, Т. Прибора, Н. Андросова, Д. Завітренко у змісті навчального посібника «Педагогіка Марії Монтессорі: минуле і сучасність» вдало поєднують теоретичні основи педагогіки Монтессорі з сучасними практичними підходами, що робить його актуальним і корисним для української освітньої системи [16]. Авторським колективом (К. Рижак, О. Науменко, Н. Прибильська, О. Проскура, М. Лосицька, Л. Шпакович, С. Марчишина-Тищенко, А. Лаврухіна, А. Волохова) створено «Український глосарій Монтессорі-термінів», що є незамінним інструментом для розвитку педагогічної практики в Україні та сприяє якнайкращому розумінню й впровадженню методики М. Монтессорі на всіх рівнях освітнього процесу [17]. Не менш важливим є питання реконструкції дидактично-виховного простору Монтессорі-педагогіки, яке досліджували А. Ільченко та В. Бондар. Науковці розглядають його як дієвий педагогічний інструмент і засіб корекційної роботи, що сприяє гармонійному розвитку дитини та її адаптації у навчальному середовищі [1].

Суттєвий внесок у розвиток українського монтессорізнавства становлять узагальнені дослідження з історії зарубіжної педагогіки, що дають змогу окреслити місце Монтессорі-педагогіки в контексті світових освітніх трансформацій першої третини XX століття. Методика Марії Монтессорі розглядається як органічна складова педагогіки педоцентричного напряму й ідеології вільного виховання. Її педагогічна система перебуває в інтелектуальному й ідейному діалозі з концепціями таких визначних реформаторів освіти, як Е. Кей, Г. Шарельман, О. Декролі, С. Френе, Р. Штайнер та ін. Отже, Монтессорі-педагогіка і далі привертає увагу науковців та практиків, збагачуючи сучасний освітній дискурс і відкриваючи нові горизонти для розвитку особистісно орієнтованого навчання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний науковий та практичний інтерес до педагогічної спадщини Марії Монтессорі, низка аспектів її концепції залишається недостатньо розробленою в контексті сучасних освітніх трансформацій. Насамперед, це стосується інтеграції ідей Монтессорі у систему компетентнісно орієнтованої освіти, що передбачена Концепцією Нової української школи, а також у ширший контекст європейського освітнього простору. Проблемним у науковому дискурсі залишається питання адаптації класичних положень методу Монтессорі до умов цифровізації освіти, зокрема використання інформаційно-комунікаційних технологій у поєднанні з принципом «підготовленого середовища». Потребують поглибленого аналізу також можливості інтеграції методики Монтессорі у практику інклюзивної освіти та багатокультурного освітнього середовища. Окремим напрямом, який не набув належного висвітлення, є пошук шляхів реалізації принципів свободи, самостійності та практичної діяльності дитини в умовах стандартизації освітні програм. Це вимагає наукових досліджень, спрямованих на поєднання гуманістичних ідей М. Монтессорі з сучасними інноваційними підходами до організації освітнього процесу.

Метою статті є здійснення наукового аналізу педагогічної концепції Марії Монтессорі, визначення її інноваційного потенціалу та практичної значущості для сучасної освіти, окреслення ключових принципів Монтессорі-педагогіки, а також визначення можливості їх інтеграції в освітню практику України, зокрема у контексті Нової української школи та цифровізації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна спадщина Марії Монтессорі продовжує залишатися джерелом інноваційних орієнтирів для сучасної освіти, оскільки вирізняється цілісністю й синтетичним характером, що поєднує

філософські, теоретичні та дидактико-методичні засади у взаємозв'язку та взаємозбагаченні. Саме ця інтегрованість забезпечує Монтессорі-педагогіці ефективність, гнучкість і здатність до адаптації в умовах динамічних змін освітнього середовища. Ґрунтуючись на загальнолюдських цінностях, вона утверджує гуманістичні ідеали освіти, акцентуючи на унікальності кожної дитини та розкритті її природного потенціалу. Завдяки цьому ідеї М. Монтессорі не лише зберігають актуальність, але й посідають важливе місце в науково-педагогічному дискурсі, інтегруючись у різні рівні та напрями освіти й збагачуючи сучасну педагогіку новими світоглядними вимірами. У статті С. Хопти унаочнено концепцію Монтессорі-виховання, в якій дитина постає найвищою цінністю педагогічного процесу, а її потреби та інтереси розглядаються як пріоритетні освітні орієнтири. Наголошено, що педагогіка М. Монтессорі зосереджується на індивідуальних можливостях, здібностях і особливостях кожної дитини та спрямована на формування внутрішньої мотивації й відчуття природної радості від навчання. Як зауважує С. Хопта, у цьому положенні простежується концептуальна спорідненість з ідеями українських педагогів – В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Русової та ін. Авторка також визначає педагогічний метод М. Монтессорі як фундамент її вчення, що інтегрує три ключові елементи: дитиноцентризм, індивідуалізацію освітнього процесу та принцип вільного вибору. Підкреслено, що принципи Монтессорі-педагогіки – підготовлене освітнє середовище, єдність із природою, пізнання особистості дитини через діяльність, формування почуття гідності, самодисципліни й самоорганізації – базуються на концепції «вільного виховання» та перегукуються з ключовими засадами Нової української школи [18]. Т. Павленко проаналізовано зміст публікацій про Марію Монтессорі в електронних енциклопедіях українського інформаційного простору та зарубіжних енциклопедичних виданнях. Для цього опрацьовано універсальні енциклопедії («Велика сучасна енциклопедія», «Велика українська енциклопедія», «Енциклопедія Треккані», «Британіка», «Педагогічна енциклопедія», «Велика данська енциклопедія»), а також біографічні словники й онлайн-довідники, присвячені історії, культурі та видатним постатям [15]. Н. Якобчук зазначає, що в Україні накопичено значний масив джерельних матеріалів, присвячених постаті та педагогічній спадщині М. Монтессорі у контексті розвитку альтернативної моделі національної освіти [20]. На вебпорталі ДНПБ представлено інформаційно-бібліографічний ресурс «Педагоги України та світу» (керівник Л. Березівська), в якому висвітлено сторінку «Марія Монтессорі [6].

Актуальним є аналіз репрезентації педагогічних ідей М. Монтессорі в енциклопедичних та довідкових виданнях різними мовами світу. Англомовний електронний ресурс «Encyclopedia.com» наголошує на визначній ролі М. Монтессорі у розвитку дошкільної освіти, зокрема на її новаторському підході, що враховує індивідуальні стилі навчання, практичну спрямованість освітнього процесу та критичне значення перших шести років життя [28]. Франкомовний ресурс «L'histoire par le femmes» підкреслює фундаментальний принцип Монтессорі-педагогіки – побудову освіти на основі спостереження за дитиною, поваги до її природних потреб і сприяння самостійному розвитку [22]. «Encyclopædia Universalis France» робить акцент на унікальності методу М. Монтессорі, зорієнтованого на природні інтереси дитини, її практичний досвід та розвиток у реальному середовищі. Підкреслює, що підхід, заснований на свободі вибору й автономії, постає альтернативою традиційним системам оцінювання, що спираються на стандартизовані тести [23]. Італійське довідкове видання «Treccani» окреслює еволюцію педагогічної концепції М. Монтессорі, яка поширилася на ранній вік, зосереджуючись на розвитку моторики, соціальних навичок та взаємодії з довкіллям [29]. Отже, аналіз представлення ідей М. Монтессорі дозволяє глибше усвідомити її педагогічну спадщину та розширити розуміння принципів Монтессорі-педагогіки та їх вплив на сучасну освіту: навчання через відкриття та самостійний досвід [12], свобода у вихованні, індивідуальний підхід, спостереження як метод виховання [13], розвиток гармонії в природі, у суспільстві та у внутрішньому світі особистості [16, с. 18–20], урахування вікових та психологічних особливостей розвитку дитини [26], орієнтування на унікальну здатність дитини засвоювати знання та досвід [11], орієнтування на сенситивні фази розвитку дитини [16, с. 23–24], поляризація уваги, що розвиває у дитини такі якості як врівноваженість, відповідальність, воля і дисципліна [16, с. 24–27], персоналізація навчання та можливість самостійного вибору [24], пояснення дитині соціальних норм та прищеплення поваги до оточення [8], розвиток чуттів дитини як основи майбутнього інтелекту [7], формування впевненості дитини у власних силах [10], педагог як режисер, який створює сприятливе середовище для розвитку кожної дитини, для розкриття її потенціалу [25], різновікові групи, співтворчість з іншими, освітній простір, який пропонує широкий вибір чинників-мотиваторів, які спонукають до діяльності [13], конструкція матеріалів, що забезпечують дитині можливість самоконтролю за своїми помилками та перевірки правильності своїх дій і результатів [27], стислість, простота та об'єктивність індивідуальних уроків [14], повноцінне дитяче харчування, пристрої для розвитку навичок самообслуговування, вправи та ігри, які розвивають фізичні якості і дихання [16, с. 42].

Практичною реалізацією педагогічних ідей М. Монтессорі слугують Монтессорі-школи. У сучасній українській педагогіці під Монтессорі-школою розуміють альтернативний заклад освіти, який ґрунтується на освітній філософії М. Монтессорі [19]. Така школа передбачає навчання в різновікових групах, вибір здобувачами освіти виду діяльності з наданого спектру, створення підтримувального середовища, неперервні блоки робочого часу та конструктивістський підхід до навчання, під час якого здобувачі освіти відкривають нові явища та поняття через експерименти та роботу з матеріалами. Педагоги уважно стежать за відбором навчальних робіт, щоб переконатися, що здобувачі освіти послідовно вдосконалюють свої навички в усіх аспектах освітньої програми. Освітня програма вибудовується на принципі, який Марія Монтессорі називала «матеріалізованою абстракцією», що означає подачу концепцій через конкретні матеріали, з подальшим переходом до абстрактніших форм, коли здобувач освіти інтелектуально дозріває. Цей підхід до оцінювання описано в документі Американської асоціації Монтессорі «Навчання та оцінювання», який пропонує, щоб в американських класах оцінювання переходило на формати, такі як портфоліо, презентації, мультимедійні проєкти, які точніше оцінюють здатність дітей поєднувати ідеї, критично мислити та обробляти інформацію [21].

Метод Марії Монтессорі набуває особливого значення в умовах війни в Україні. Її ідеї про виховання через свободу, повагу та гармонію сьогодні – не просто педагогічний підхід, а інструмент підтримки дітей, які переживають кризові ситуації. У середовищах, де діти мають можливість діяти самостійно, відновлюється їхнє почуття безпеки та довіри до світу. Багато українських педагогів, які працюють за методом Монтессорі, адаптували його до умов воєнного часу, приділяючи більше уваги емоційній підтримці, творчій діяльності та роботі з травматичним досвідом. Монтессорі-школи та групи працюють навіть в умовах війни – у підвалах, тимчасових притулках, за кордоном. Деякі заклади перетворилися на центри підтримки для дітей-переселенців, інтегруючи їх в нове середовище, спонукають навчатися і знову відчути себе в безпеці.

Ідея Марії Монтессорі «освіта для миру» [30] сьогодні знаходить відгук в українських педагогів, які прагнуть дати знання, водночас виховати сильних, свідомих і вільних особистостей. Попри всі труднощі, українські діти навчаються – завдяки методу Монтессорі вони пізнають світ, і почуваються творцями власного майбутнього, навіть у найскладніших умовах. Це ще раз підтверджує, що освіта – це як про навчання, так і про здатність вистояти, відродитися і жити задля майбуття. Марія Монтессорі залишила не тільки педагогічний спадок, а й послання надії – справжній мир починається з сердець дітей, які виростають у любові, свободі та повазі одне до одного. Марія Монтессорі вірила, що кожна дитина – це творець власного майбутнього, а отже, і майбутнього своєї країни. Сьогодні завдяки її ідеям українські діти не лише долають випробування війни, а й зміцнюють свою любов до рідної землі, глибоку національну свідомість і прагнення відбудовувати свою країну. Метод Монтессорі, заснований на свободі, відповідальності та самопізнанні, дає змогу виховати сильних, сміливих і патріотичних громадян. В українських школах, адаптованих до нових реалій, ця система сприяє утвердженню національної гідності, поваги до своєї історії та культури, а головне – усвідомленню своєї ролі у відродженні України. Сьогодні Монтессорі-педагоги в Україні допомагають дітям і навчатися, і не втрачати віри в перемогу, виховують покоління, яке буде розбудовувати сильну, незалежну, демократичну Україну. Адже боротьба відбувається не тільки на фронті, а й у серцях тих, хто зростає з любов'ю до своєї Батьківщини та готовий творити її майбутнє. Навесні 2022 р. команда однодумців – Монтессорі-педагогів, терапевтів, психологів, власників шкіл та місцевих виробників – як відповідь на виклики повномасштабної війни в Україні з метою підтримки та розвитку української Монтессорі-спільноти сформували громадське об'єднання «Монтессорі ЮА». Місія об'єднання – допомогти розкрити потенціал кожної людини та кожної родини через метод Монтессорі [9]. Сьогодні методика Монтессорі поширена в усьому світі – її використовують у дитячих садках, школах, освітніх центрах. Її підхід залишається актуальним, адже сучасне суспільство потребує не просто виконавців, а людей, які вміють самостійно мислити, приймати рішення та бути відповідальними за власне життя.

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямі. Педагогічна концепція М. Монтессорі довела свою інноваційну цінність у контексті сучасних освітніх трансформацій, поєднуючи дитиноцентризм, свободу вибору, індивідуалізацію та створення підготовленого середовища. Її гуманістичний потенціал сприяє розвитку самостійності, критичного мислення, креативності та відповідальності учнів, що робить цю систему актуальною в умовах модернізації освіти. Дослідження підтверджують, що Монтессорі-педагогіка виходить за межі традиційної дидактики, охоплюючи як ранній вік, так і ширший спектр освітніх практик, включно з інклюзивними та багатокультурними середовищами. У світовій практиці Монтессорі-школи виступають дієвим «містком» між теорією та практикою, а в Україні зростає інтерес до їх інтеграції у концепцію Нової української школи. Водночас педагогічна спадщина М. Монтессорі ще не зазнала комплексного наукового осмислення в українському дискурсі, а україномовні

джерела потребують систематизації. Перспективними напрямами подальших досліджень є аналіз можливостей інтеграції методики М. Монтессорі у цифрову та інклюзивну освіту, а також вивчення її ефективності на різних рівнях освітньої системи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В. І., Ільченко А. М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі : навч. посіб. Полтава : Полтав. держ. аграр. акад., 2009. 251 с.
2. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія : навч.-метод. посіб. для використання в навч.-вихов. процесі / МОН України. 2-ге вид. Київ, 2009. 304 с.
3. Жебровський Б. М. Марія Монтессорі і українська освіта XX–XXI століття : (із доп. на ювілейн. конф. в Римі, Італія, 2007 р.). *Вісник Монтессорі* : зб. ст. / Всеукр. асоц. Монтессорі-вчителів ; за заг. ред. Б. М. Жебровського. Київ, 2007. Ювілейн. вип. С. 3–8.
4. Лапаєнко С., Демида Є., Павленко Т. Рецепція ідей Марії Монтессорі в українському науково-педагогічному дискурсі. *Науково-педагогічні студії* : науковий журнал. 2025. Вип. 9. С. 132–154. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/NPS_2025-9.pdf (дата звернення: 15.08.2025).
5. Марія Монтессорі (1870–1952) : біобібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Березівська Л. Д., Гавриленко Т. Л., Дурдас А. П., Лапаєнко С. В., Якобчук Н. О., Павленко Т. С., Демида Є. Ф. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Електрон. вид. Вінниця : ТВОРИ, 2025. 354 с. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Montessori_M.Index-2025.pdf (дата звернення: 10.08.2025).
6. Марія Монтессорі (1870–1952) : сторінка інформ.-бібліогр. ресурсу «Педагоги України та світу» / підгот.: Гордій О. О., Хопта С. М. ; наук. керівник Березівська Л. Д. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського : офіц. вебпортал. Київ, 2020. URL: https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/montessori-m/ (дата звернення: 11.08.2025).
7. Мета – самовиховання : дидакт. матеріал Марії Монтессорі і сенсор. розвиток дитини : [фрагм. з кн. «Метод дошкільної педагогіки, застосовуваний до дитячого виховання у будинках дитини» / Марія Монтессорі] ; упоряд.: Зоя Борисова, Рима Семерникова. Дошкільне виховання. 1998. № 10. С. 20–21.
8. Метод наукової педагогіки : [уривки з кн. (Київ, 1921)] / Марія Монтесорі. Педагогічна думка. 2013. № 2. С. 44–62 ; № 3. С. 61–72 ; № 4. С. 67–76.
9. Монтессорі UA : вебсайт. URL: https://montessoriua.com/ua/montessori-ua/ (дата звернення: 10.08.2025).
10. Монтессорі М. Вправи повсякденного життя. Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / МОН України ; упоряд. А. М. Богуш. Київ, 2005. 720 с.
11. Монтессорі М. Всотуючий розум / пер. з англ. І. Дичківської. *Дитячий садок*. 2004. Черв. (№ 22). С. 22–23.
12. Монтессорі М. Наукові підвалини «Дитячого будинку». Хрестоматія сучасних педагогічних течій / Я. Мамонтов ; пер. М. Васильківського і Б. Щербаненка. Харків, 1926. С. 495–501. URL: https://library.vn.ua/e-library/katalog/mamontov-ya.-xrestomatiya-suchasnix-pedagogichnix-techij (дата звернення: 16.08.2025).
13. Монтессорі М. Про принципи моєї школи. М. Монтессорі: теорія і технологія : навч.-метод. посіб. для використання в навч.-вихов. процесі / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська ; МОН України. Київ, 2006. С. 25–30.
14. Монтессорі М. Урок у «Дитячому будинкові». Хрестоматія сучасних педагогічних течій / Я. Мамонтов ; пер. М. Васильківського і Б. Щербаненка. Харків, 1926. С. 501–505. URL: https://library.vn.ua/e-library/katalog/mamontov-ya.-xrestomatiya-suchasnix-pedagogichnix-techij (дата звернення: 14.08.2025).
15. Павленко Т. Постать Марії Монтессорі (1870–1952) у відкритих довідкових електронних виданнях. *Науково-педагогічні студії.* 2023. № 7. С. 167–179.
16. Радул О. С., Прибора Т. О., Андросова Н. М., Завітренко Д. Ж. Педагогіка Марії Монтессорі: минуле і сучасність : навч. посіб. / за заг. ред. О. С. Радул. Кропивницький : Піскова М. А., 2023. 226 с.
17. Український глосарій монтессорі-термінів / Громад. орг. «Монтессорі Україна». URL: https://montessoriua.com/ua/glossary/ (дата звернення:11.08.2025).
18. Хопта С. М. Педагогічні ідеї Марії Монтессорі в контексті сучасного освітнього простору. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 28. С. 48–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_28_10 (дата звернення: 14.08.2025).
19. Центри Монтессорі. montessori first steps : вебсайт. URL: http://www.montessori-firststeps.com.ua/nashy-centry/ (дата звернення: 12.08.2025).
20. Якобчук Н. О. Особистість та творча спадщина Марії Монтессорі у дослідженнях українських вчених : (історіогр. аспект). *Педагогічна біографіка в освітньо-науковому просторі в умовах воєнної доби: нові виклики і завдання* : зб. матеріалів VIII Всеукр. наук.-практ. конф. з історії освіти з міжнар. участю. Вінниця, 2023. С. 104–107. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739384/ (дата звернення: 15.08.2025).
21. American Montessori Society : website. URL: https://amshq.org (дата звернення: 02.08.2025).
22. Maria Montessori, medecin et pedagogue. L'histoire par les femmes. URL: https://histoireparlesfemmes.com/2015/12/09/maria-montessori-medecin-et-pedagogue/ (дата звернення: 01.08.2025).
23. Montessori Maria (1870–1952). EuUNIVERSALIS. fr (Encyclopædia Universalis France). URL: https://www.universalis.fr/encyclopedie/maria-montessori/ (дата звернення: 12.08.2025).
24. Montessori M. L'autoeducazione nella scuole elementari. Roma : E. Loescher & C. P. Maglione & C. Strini, 1916. XXIII, 579 p. URL: http://surl.li/qtpsx (дата звернення: 17.08.2025).
25. Montessori M. La maestra nuova. *Vita dell'Infanzia*. 1956. No 8/9. P. 4–5. URL: https://atlantemontessori.org/it/testo/24/ (дата звернення: 01.08.2025).
26. Montessori M. Pedagogical anthropology / transl. from the ital. by Frederick Taber Cooper. New York : Frederick A. Stokes, 1913. XI, 508 p. URL: http://surl.li/pnoqv (дата звернення: 18.08.2025).

27. Montessori M. The advanced Montessori method. The Montessori Elementary Material / transl. from the ital. by Arthur Livingston. New York : Frederick A. Stokes, 1917. XVIII, 464 p. URL: https://www.gutenberg.org/ebooks/42869 (дата звернення: 16.08.2025).

28. Montessori Maria (1870–1952). Encyclopedia.com. URL: https://www.encyclopedia.com/people/social-sciences-and-law/education-biographies/mariamontessori (дата звернення: 11.08.2025).

29. Montessori Maria. Treccani : Enciclopedia on line / Istituto della Enciclopedia. URL: https://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori/?search=Montess%C3%B2ri%2C%20Maria%2F (дата звернення: 04.08.2025).

30. Remiddi M. Maria Montessori: a vision of mankind transformed. The UNESCO Courier. 1964. Nr 4. P. 16–20. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000061494 (дата звернення: 17.08.2024).

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

PECULIARITIES OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TECHNICAL STUDENTS UNDER BLENDED LEARNING CONDITIONS

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.3
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Птушка А.С.,
канд. філол. наук, доцент,
авідувач кафедри іноземних мов
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

У статті висвітлено актуальність формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) у студентів технічних спеціальностей у контексті глобалізації та цифрової трансформації системи вищої освіти. Підкреслено, що володіння іноземними мовами виступає не лише обов'язковою умовою професійної підготовки майбутніх фахівців, але й важливим чинником їхньої конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці, здатності брати участь у міжкультурній взаємодії та міжнародних науково-виробничих проєктах. Особлива увага приділена змішаному навчанню як перспективній освітній моделі, що органічно інтегрує традиційні аудиторні заняття та сучасні цифрові формати, забезпечуючи гнучкість, персоналізацію та доступність освітнього процесу.

Аналіз сучасних досліджень доводить ефективність використання змішаного навчання у розвитку ІКК через поєднання синхронних та асинхронних форм взаємодії, інтеграцію інтерактивних платформ, мобільних застосунків, елементів гейміфікації, рольових ігор і проєктної діяльності. Показано, що застосування електронних освітніх середовищ (Moodle, Google Classroom, Blackboard) та мультимедійних ресурсів (відео, подкасти, онлайн-симуляції) сприяє моделюванню реалістичних професійних ситуацій, розвитку мовної адаптивності та міжкультурної комунікації. Значущим чинником визначено створення мотиваційного освітнього середовища та забезпечення якісного зворотного зв'язку за допомогою автоматизованих систем тестування, форумів, чатів і групових дискусій.

У статті визначено основні переваги змішаного навчання: гнучкість та індивідуалізація освітнього процесу; підвищення мотивації й залученості студентів; розвиток професійної термінології; інтерактивність і колаборація; доступ до автентичних матеріалів; ефективність оцінювання та корекції навчальних результатів. Водночас окреслено й низку проблем, пов'язаних із технічними обмеженнями, недостатньою готовністю викладачів до інтеграції інноваційних технологій, а також ризиками зниження навчальної мотивації. Зроблено висновок, що змішане навчання є однією з найбільш перспективних моделей організації сучасного освітнього процесу у вищій технічній школі, яка сприяє комплексному формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів відповідно до вимог глобалізованого освітнього простору та викликів цифрової доби.

Ключові слова: *змішане навчання, іншомовна комунікативна компетентність, технічні спеціальності, цифрові технології, інтерактивні методи, освітні платформи, дистанційне навчання.*

The article highlights the relevance of developing foreign language communicative competence (FLCC) among students of technical specialties in the context of globalization and the digital transformation of higher education. It is emphasized that proficiency in foreign languages is not only a mandatory component of professional training for future specialists but also a crucial factor in their competitiveness in the international labor market, their ability to participate in intercultural interaction, and involvement in international scientific and industrial projects. Particular attention is paid to blended learning as a promising educational model that organically integrates traditional classroom instruction with modern digital formats, ensuring flexibility, personalization, and accessibility of the educational process.

An analysis of current research demonstrates the effectiveness of blended learning in developing FLCC through the combination of synchronous and asynchronous modes of interaction, the integration of interactive platforms, mobile applications, gamification elements, role-playing, and project-based activities. It is shown that the use of electronic learning environments (Moodle, Google Classroom, Blackboard) and multimedia resources (videos, podcasts, online simulations) facilitates the modeling of realistic professional situations, the development of linguistic adaptability, and intercultural communication. A significant factor is identified in the creation of a motivational learning environment and the provision of quality feedback through automated testing systems, forums, chats, and group discussions.

The article identifies the main advantages of blended learning: flexibility and individualization of the educational process; increased student motivation and engagement; development of professional terminology; interactivity and collaboration; access to authentic materials; and the effectiveness of assessment and correction of learning outcomes. At the same time, a number of challenges are outlined, including technical constraints, insufficient readiness of instructors to integrate innovative technologies, and the risk of reduced student motivation. The article concludes that blended learning is one of the most promising models for organizing modern educational processes in technical higher education institutions, as it contributes to the comprehensive development of students' foreign language communicative competence in line with the demands of the globalized educational space and the challenges of the digital era.

Key words: *blended learning, foreign language communicative competence, technical specialities, digital technologies, interactive methods, educational platforms, distance learning.*

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти перебуває в умовах глобалізації та цифрової трансформації, що зумовлює підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Володіння іноземними мовами розглядається як невід'ємна складова їхньої професійної компетентності, адже вона забезпечує здатність ефективно комунікувати у міжкультурному середовищі, брати участь у міжнародних наукових і виробничих проєктах, а також підвищує конкурентоспроможність на глобальному ринку праці.

У цьому контексті особливого значення набуває змішане навчання, яке поєднує традиційні аудиторні заняття з дистанційними формами роботи. Такий підхід відкриває нові можливості для розвитку іншомовної комунікативної компетентності у студентів технічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів вищої освіти, зокрема студентів немовних та інженерно-технічних спеціальностей, набуває особливої актуальності в умовах цифровізації та трансформації освітнього процесу. У низці сучасних наукових публікацій українських дослідників висвітлено різноманітні аспекти теорії та практики іншомовної підготовки у форматі змішаного, дистанційного й інтерактивного навчання.

Зокрема, у працях Н. Безлюдної, О. Безлюдного, О. Комар, Н. Гончаренко-Закревської, Н. Дюканової, Н. Бурмакіної, О. Романової, О. Мудрик, а також А. Щеглової [1;2;5;13] проаналізовано потенціал змішаного навчання у формуванні мовно-комунікативної компетентності. Автори звертають увагу на поєднання традиційних і цифрових методів як ключового чинника адаптації сучасної іншомовної освіти до умов нової цифрової реальності.

Праці О. Матієнко, С. Бучацької, П. Пирогової, Є. Воронової, Т. Герасимчук, О. Губарєвої [3;8;11] акцентують увагу на ефективності інтерактивних форм навчання, зокрема рольових ігор і проєктної діяльності, для розвитку практичних мовленнєвих навичок. Дослідження підкреслюють потребу у активному включенні студентів до мовленнєвої взаємодії в умовах віртуального освітнього середовища.

Питання створення інноваційного та мотиваційного освітнього середовища порушуються у роботах Н. Гонтаровської, Ю. Лотоцької, Y. Ilina, T.Skurativska [4;7;18], де автори пропонують педагогічні умови й методи підвищення мотивації здобувачів до вивчення іноземних мов. Актуальним є також досвід М. Денисюк, В. Вишківської, Ю. Опанасюк, Ю. Якусевич [6;10;17] щодо психолого-педагогічних умов застосування ІКТ і дистанційних технологій у ЗВО.

Увагу до професійної іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей приділяють В. Слабко, Ю. Запольська[14], які підкреслюють роль інформатизації в забезпеченні фахової мовної компетентності.

Окреме місце займають дослідження академічної доброчесності в умовах цифрової освіти, зокрема праця М. Оліхненка [9], де розглядаються механізми підтримки етичних стандартів у віртуальному навчальному просторі.

Аналіз наукової літератури свідчить про зростаючу зацікавленість у дослідженні ефективних педагогічних стратегій, що забезпечують розвиток іншомовної комунікативної компетентності через поєднання інноваційних технологій, гнучких освітніх моделей та інтерактивних методів проте вважаємо, що **недостатньо було приділено уваги** визначенню: особливостей формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей в умовах змішаного навчання, а також позитивних та негативних викликів впровадження змішаного навчання у вищій технічній освіті.

Метою даного дослідження стало – на основі аналізу сучасних наукових досліджень визначити особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей в умовах змішаного навчання, а також виявлення переваг і викликів впровадження змішаного навчання у вищій технічній освіті.

Виклад основного матеріалу. Змішане навчання розглядається як поєднання аудиторної діяльності та онлайн-взаємодії, що дає можливість органічно інтегрувати синхронні й асинхронні методи роботи (Н. Бурмакіна [2]). За спостереженнями Н. Безлюдної, О. Безлюдного та О. Комара [1], ця модель створює умови для більш персоналізованого навчання, враховуючи індивідуальні освітні потреби студентів.

М. Денисюк і В. Вишківська [6] розглядають використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як один із провідних інноваційних напрямів створення педагогічних умов. Науковці наголошують, що інтеграція ІКТ в освітній процес не лише підвищує навчальну мотивацію студентів, але й сприяє розвитку цифрової грамотності та забезпечує розширений доступ до освітніх ресурсів.

На думку Н. Гонтаровської [4], формування ІКК у форматі дистанційного навчання потребує ретельного планування та застосування спеціальних педагогічних інструментів – інтерактивних технологій, платформ для відеоконференцій і систем управління навчальним процесом. Подібну позицію поділяє М. Оліхненко [9], який підкреслює, що ефективне формування ІКК у змішаному форматі пов'язане з активним використанням сучасних ІКТ, інтерактивних платформ і мобільних застосунків, що забезпечують високий рівень залученості студентів у навчальний процес.

В. Слабко та Ю. Запольська [14] наголошують, що формування професійної іншомовної компетентності студентів інженерно-технічного профілю має специфічні особливості. На їхню думку, інформатизація освітнього простору суттєво сприяє розвитку іншомовних комунікативних умінь, які є необхідними для здійснення професійної діяльності.

Науковці Н. Безлюдна, О. Безлюдний і О. Комар [1] визначають цю модель змішаного навчання як таку, що забезпечує гнучкість та індивідуалізацію освітнього процесу, відповідаючи різноманітним потребам студентів. Н. Бурмакіна [2] підкреслює, що змішане навчання дозволяє поєднувати синхронні та асинхронні форми взаємодії, сприяючи паралельному розвитку як мовних, так і технічних компетентностей здобувачів освіти.

Для підвищення результативності змішаного навчання важливим є застосування інтерактивних освітніх технологій. Є. Воронова, Т. Герасимчук та О. Губарєва [3] відзначають особливу роль проєктного методу, який забезпечує формування ІКК через практико-орієнтовану діяльність студентів. Дослідники підкреслюють, що застосування проєктного методу в умовах змішаного навчання сприяє створенню інтерактивного освітнього середовища. У такому форматі студенти отримують можливість використовувати іноземну мову для розв'язання практичних завдань технічного характеру, одночасно удосконалюючи навички мовної адаптації до професійного середовища.

Подібну позицію висловлює і А. Щеглова [16], наголошуючи на значущості створення інтерактивного освітнього середовища для підготовки фахівців технічного профілю, оскільки воно сприяє розвитку професійно спрямованої комунікації та навичок співпрац.

О. Матієнко та С. Бучацька [8] зазначають, що рольові ігри виступають ефективним дидактичним засобом у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. Застосування гейміфікації до якої відносить рольові ігри, дозволяє моделювати реальні професійні ситуації, у яких здобувачі освіти мають можливість відпрацьовувати мовні навички, опановувати спеціалізовану лексику та розвивати індивідуальні комунікативні стратегії. Таким чином, рольові ігри сприяють удосконаленню іншомовної підготовки, формуванню здатності до ефективної міжкультурної взаємодії.

На думку М. Хурси [15], однією з ключових переваг змішаного навчання є можливість організації навчального процесу у форматі дискусій, рольових ігор та командних проєктів, що активізує комунікативну діяльність студентів і підвищує їхню мотивацію до вивчення іноземної мови.

І. Редька [12] підкреслює, що змішане навчання є дієвим засобом реалізації принципів інклюзивності та персоналізації освітнього процесу. Зазначене особливо важливо у підготовці студентів технічних спеціальностей, де значна частина навчальних дисциплін має практичне спрямування. Науковці зазначають, що інтеграція інтерактивних інструментів у онлайн-формат дозволяє моделювати реалістичні професійні ситуації, що сприяє розвитку іншомовних комунікативних умінь здобувачів освіти.

У контексті використання сучасних освітніх технологій П. Пирогова [11] підкреслює значення інтерактивних інструментів, таких як форуми, чати та платформи для колективного навчання. Дослідниця відзначає, що ці засоби забезпечують безперервну мовну практику, сприяють формуванню навичок комунікації у режимі реального часу та створюють умови для більш активної участі студентів у навчальному процесі.

Н. Гончаренко-Закревська та Н. Дюканова [5], аналізуючи формування іншомовної комунікативної компетентності в умовах цифровізації освіти, роблять висновок, що цифрові технології істотно розширюють можливості освітнього середовища. Зокрема, вони забезпечують доступ до мультимедійних ресурсів, автоматизованих систем контролю знань та дистанційних платформ. Використання автентичних матеріалів – лекцій іноземних фахівців, міжнародних журналів та технічної документації - сприяє розширенню професійного словникового запасу, вдосконаленню мовних навичок і розвитку здатності студентів до ефективної професійної комунікації.

Дослідження Н. Бурмакіної [2] підтверджує, що студенти, які опановували навчальний матеріал за змішаною моделлю навчання, демонструють вищий рівень сформованості мовних навичок порівняно з тими, хто здобував знання виключно традиційними методами.

Важливим складником ефективної реалізації змішаного навчання є створення мотиваційного середовища, яке, за твердженням Н. Гонтаровської, І. Редьки, О. Романової та О. Мудрик [4; 12; 13], забезпечує стійкий пізнавальний інтерес студентів і враховує їхні індивідуальні потреби. У цьому контексті Ю. Лотоцька [7] акцентує на значенні систем заохочення (рейтинги, беджі), а Y. Ilina та T. Skurativska [18] підкреслюють ефективність використання гейміфікаційних підходів у дистанційних курсах.

Ю. Опанасюка [10], підкреслює, що дистанційне навчання є одним із найбільш ефективних засобів підвищення якості освітнього процесу, оскільки надає студентам можливість працювати з навчальними матеріалами у зручний час і з будь-якого місця. Використання електронних платформ, таких як Moodle, Google Classroom та Blackboard, створює умови для організації групових дискусій, виконання тестових завдань і проєктної діяльності, що позитивно впливає на формування іншомовної комунікативної компетентності.

Дослідники підкреслюють [10; 13; 18], що подібні платформи дозволяють інтегрувати мультимедійні ресурси – відео- та аудіоматеріали, які допомагають адаптувати мовні вміння студентів до професійної термінології. Для здобувачів технічних спеціальностей особливе значення має створення електронних курсів із вправами на переклад спеціалізованих текстів, опрацювання термінологічного апарату та розв'язання фахових завдань іноземною мовою, що суттєво підвищує рівень їхньої іншомовної компетентності.

Отже, застосування цифрових освітніх платформ, зокрема Moodle, Google Classroom та Blackboard, відкриває широкі можливості для самостійної роботи студентів, організації групових обговорень і виконання колективних проєктів. Важливим є й інтегрування мультимедійних ресурсів – інтерактивних відео, подкастів, симуляцій, які, за висновками Ю. Якусевича [17], сприяють формуванню мовних та комунікативних умінь у реальних і змодельованих професійних ситуаціях.

Науковці зазначають, що змішане навчання сприяє підвищенню гнучкості й доступності освітнього процесу, оскільки поєднує традиційні форми підготовки (лекційні та практичні заняття) із сучасними цифровими інструментами, зокрема онлайн-курсами, інтерактивними платформами та відеоконференціями. Ефективність цієї моделі значною мірою визначається інтеграцією інноваційних методів, серед яких кейс-метод, асоціативне навчання та використання дистанційних освітніх платформ, що сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Ю. Якусевич [17] у своїх дослідженнях підкреслює вагомість застосування мультимедійні технології, для формування ІКК, зокрема інтерактивні відео, подкасти та онлайн-симуляції. Використання подібних матеріалів забезпечує більш глибоке опанування мовних структур і культурних контекстів, що є надзвичайно важливим для студентів технічних спеціальностей, яким необхідно адаптувати мовні навички до вимог міжнародних стандартів. Прикладом такого підходу є застосування подкастів та відеоуроків, присвячених технічним новинам або інтерв'ю з експертами, що сприяє не лише вдосконаленню мовної підготовки, а й ознайомленню з актуальними тенденціями у професійній сфері.

Також цифрові освітні інструменти відкривають можливість організації онлайн-дискусій та симуляцій, що створює умови для відпрацювання навичок мовного спілкування в максимально наближених до реальних ситуацій. Завдяки цьому студенти можуть долучатися до віртуальних наукових конференцій, брати участь в обговоренні професійних проєктів або співпрацювати у міжнародних командах, що сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності в умовах професійного середовища. Освітні інструменти на кшталт Duolingo, Memrise, а також спеціалізовані платформи, орієнтовані на потреби технічних дисциплін, успішно інтегруються у професійну підготовку студентів технічних спеціальностей, сприяючи розвитку їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

Відзначимо, що створює умови для активного відпрацювання лексичних, граматичних і фонетичних навичок іноземної мови в режимі реального часу, використання мобільних застосунківт та соціальних мереж. Останні забезпечують можливість взаємодіяти з носіями мови, здійснювати обмін досвідом та застосовувати набуті знання у практичних ситуаціях іншомовної комунікації.

Водночас важливим чинником ефективності змішаного навчання є організація якісного зворотного зв'язку. Його забезпечують автоматизовані системи тестування, онлайн-завдання та інтерактивні освітні платформи, які дають змогу швидко й об'єктивно оцінити рівень підготовки студентів. Такий підхід дозволяє своєчасно виявляти проблемні аспекти навчання та здійснювати необхідну корекцію освітнього процесу.

Висновки. Узагальнюючи наведені вище наукові підходи, можна виділити ключові переваги змішаного навчання у формуванні іншомовної комунікативної компетентності:

- Гнучкість і доступність (Н. Безлюдна, О. Безлюдний, О. Комар), що забезпечує можливість навчання у зручному місці та у власному темпі.
- Персоналізація освітнього процесу (Н. Бурмакіна), яка передбачає врахування індивідуального рівня мовної підготовки студентів і поступове ускладнення навчальних завдань.
- Підвищення мотивації та залученості (Є. Воронова, Т. Герасимчук, О. Губарєва; Шеглова), що досягається завдяки використанню проєктного методу, рольових ігор, дискусій та командних завдань.
- Розвиток професійних і комунікативних навичок (О. Матієнко, С. Бучацька; М. Хурса), що забезпечується моделюванням реальних професійних ситуацій, участю в дискусіях, рольових іграх та міжкультурній взаємодії.
- Розширений доступ до освітніх ресурсів (Ю. Опанасюк), зокрема через використання електронних платформ (Moodle, Google Classroom, Blackboard), мультимедійних матеріалів (відео, подкасти, симуляції) та автентичних джерел (лекції іноземних фахівців, міжнародні журнали, технічна документація).
- Інтерактивність і співпраця (П. Пирогова), що реалізується через форуми, чати, групові проєкти, онлайн-дискусії та віртуальні наукові конференції.
- Ефективність оцінювання та зворотного зв'язку (Ю. Якусевич), яка забезпечується завдяки автоматизованим системам тестування,

онлайн-завданням і інтерактивним платформам, що дозволяють швидко виявляти прогалини у знаннях і коригувати навчальний процес.

Водночас застосування змішаного навчання супроводжується низкою труднощів, серед яких можна виокремити: технічні обмеження, недостатню готовність викладачів до інтеграції інноваційних технологій у навчальний процес, а також ризик зниження мотивації студентів. Подолання зазначених викликів, на думку науковців, можливе шляхом удосконалення освітніх програм та впровадження системи безперервного професійного розвитку педагогічних кадрів.

Вище зазначене надає можливість визначити такі особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей в умовах змішаного навчання що полягає у: поєднанні традиційних та цифрових форматів, інтеграції синхронних й асинхронних методів, персоналізації освітнього процесу, розвитку цифрової грамотності та професійної лексики, практико-орієнтованості, інтерактивності та колаборації, доступі до автентичних матеріалів, створенні мотиваційного середовища, забезпеченні якісного зворотного зв'язку та подоланні організаційно-технічних викликів.

Таким чином, змішане навчання постає як одна з найбільш перспективних моделей організації сучасного освітнього процесу. Воно забезпечує інтеграцію традиційних та цифрових методів навчання, сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей і відповідає вимогам глобалізованого освітнього простору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безлюдна Н., Безлюдний О., Комар О. Педагогічні підходи до формування мовно-комунікативної компетентності вчителів початкової школи в умовах змішаного навчання. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. №11(39). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-11(39)-452-465 (дата звернення: 10.11.2024).

2. Бурмакіна Н. Досвід застосування технології змішаного навчання при формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів. *Humanities science current issues*. 2020. Т. 1, № 34. С. 237–241. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-1-38 (дата звернення: 10.01.2025).

3. Воронова Є., Герасимчук Т., Губарєва О. Проектний метод як один із способів формування іншомовної комунікативної компетентності студентів в умовах онлайн навчання. *Grail of Science.* 2022. №16. С. 285–289. URL: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.06.2022.048 (дата звернення: 28.10.2024).

4. Гонтаровська Н. Б. Концептуальні засади створення інноваційного освітнього середовища. *Педагогіка і психологія.* 2010. № 1 (66). С. 75-85.

5. Гончаренко-Закревська Н., Дюканова Н. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів в умовах цифрофізації. *Наукові інновації та передові технології.* 2022. № 10(12). URL: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-10(12)-311-319 (дата звернення: 21.04.2025).

6. Денисюк М., Вишківська В. Психолого-педагогічні умови упровадження та реалізації інформаційно-комунікаційних технологій в освітній простір ЗВО. *Grail of Science*. 2024. № 37. С. 388–390. URL: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.063 (дата звернення: 10.05.2025).

7. Лотоцька Ю. М. Технологія створення мотиваційного середовища у дистанційних курсах. *Theory and methods of e-learning*. 2014. Т. 4. С. 170–176. URL: https://doi.org/10.55056/e-learn.v4i1.387 (дата звернення: 10.11.2024).

8. Матієнко О., Бучацька С. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей засобами рольових ігор. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. С. 154–166. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-154-166 (дата звернення: 21.10.2024).

9. Оліхненко М. А. Забезпечення академічної доброчесності у вищій освіті: технології і практики. Академічна доброчесність, відкрита наука та штучний інтелект: як створити доброчесне освітнє середовище. 2023. URL: https://doi.org/10.36059/978-966-397-345-6-141 (дата звернення: 10.11.2024).

10. Опанасюк Ю. Дистанційне навчання як інноваційна технологія. *Політологічний вісник.* 2015. Вип. 78. С. 154–162.

11. Пирогова П. Г. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій: магістерська робота. 2021. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/5627 (дата звернення: 21.10.2024).

12. Редька І. В. Створення інтерактивного середовища для вивчення англійської мови : thesis. 2013. URL: http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/44010 (дата звернення: 10.12.2024).

13. Романова О., Мудрик О. Метод змішаного навчання у викладанні англійської мови. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 11(17). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-11(17)-1009-1020 (дата звернення: 24.12.2024).

14. Слабко В. М., Запольська Ю. А. Формування професійної іншомовної компетентності студентів інженерно-технічних спеціальностей в умовах інформатизації вищої професійної освіти. *Наукові записки*. 2021. № 144. С. 169–177. URL: https://doi.org/10.31392/nz-npu-144.2019.20 (дата звернення: 28.10.2024).

15. Хурса М. М. Переваги та недоліки дистанційних технологій у вищій освіті. 2017. URL: http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/5671 (дата звернення: 10.01.2025).

16. Щеглова А. О. Місце проектного методу для формування і розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів в умовах змішаного навчання. *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Т. 53, № 3. С. 142. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v53i3.1381 (дата звернення: 28.10.2024).

17. Якусевич Ю. Г. Дистанційне навчання як прогресивна інформаційна технологія. *Theory and methods of learning fundamental disciplines in high school*. 2014. Т. 1. С. 259–265. URL: https://doi.org/10.55056/fund.v1i1.445 (дата звернення: 10.11.2024).

18. Ilina Y. M., Skurativska T. I. Принципи створення мотиваційного середовища у дистанційних курсах розвитку. *Information Technologies and Learning Tools*. 2011. Т. 22, № 2. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v22i2.433 (дата звернення: 15. 05.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 15.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФАХОВОЇ ТА КУРСОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РОЗВІДКИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВОГО ЛІДЕРСТВА

COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL AND COURSE TRAINING OF FUTURE INTELLIGENCE OFFICERS IN THE CONTEXT OF MILITARY LEADERSHIP DEVELOPMENT

УДК 355.40:[005.963.2:316.46]
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.4
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Риндін Ю.І.,
аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Статтю присвячено порівняльному аналізу фахової та курсової підготовки майбутніх офіцерів розвідки у контексті формування військового лідерства. У сучасних умовах збройного протистояння, що супроводжується високою динамікою бойових дій, технологічною трансформацією сил оборони та переходом до компетентнісної моделі військової освіти, питання розвитку ефективного лідерства набуває стратегічного значення. У статті досліджено два ключові формати підготовки офіцерів – фахову підготовку в межах бакалаврської освітньої програми «Управління діями підрозділів військової розвідки» та курсову підготовку за професійними програмами L-1B і L-1C, що реалізуються відповідно до Концепції трансформації системи військової освіти. На основі аналізу структури, змісту, дидактичних принципів, форм і методів навчання, встановлено, що фахова підготовка забезпечує академічне підґрунтя розвитку особистості майбутнього офіцера-лідера, формує загальнокультурні, етичні, управлінські та професійні компетентності. Натомість курсова підготовка орієнтована на прикладне відпрацювання лідерських навичок у критичних умовах, передбачає широке використання ситуаційного моделювання, кейсів, бойових тренувань, процедур планування та командно-штабних ігор, що моделюють реалії сучасного бою. У статті запропоновано порівняльну таблицю двох форматів підготовки за п'ятьма критеріями: зміст, принципи, форми, методи та результати, з акцентом на лідерську складову. Доведено, що ці освітні формати не дублюють, а послідовно нарощують лідерський потенціал офіцера, забезпечуючи формування як стратегічного мислення, так і здатності до швидких тактичних рішень. Обґрунтовано доцільність інтеграції фахової і курсової підготовки у єдину багаторівневу модель формування військового лідера нового покоління. Визначено перспективи подальших досліджень у напрямах розробки індивідуальних освітніх траєкторій, впровадження цифрових технологій моделювання бойових ситуацій, вивчення досвіду підготовки командирів у країнах НАТО та адаптації його до українського безпекового контексту.
Ключові слова: *військове лідерство, майбутні офіцери розвідки, фахова підготовка, курсова підготовка, L-модель навчання, компетентнісний підхід, військова освіта, Збройні Сили України.*

The article is devoted to a comparative analysis of future intelligence officers' professional and course training in the context of military leadership development. In the current conditions of armed confrontation, accompanied by high dynamics of combat operations, technological transformation of the defence forces, and transition to a competence-based military education model, the issue of developing effective leadership is of strategic importance. The article examines two key formats of officer training - professional training within the bachelor's degree programme' Management of Military Intelligence Units' and course training under the professional programmes L-1B and L-1C, which the Concept of Transformation of the Military Education System implements. Based on the analysis of the structure, content, didactic principles, forms, and teaching methods, it is established that professional training provides an academic basis for developing the personality of a future officer-leader, forming general cultural, ethical, managerial, and professional competencies. Instead, the course training is focused on applied development of leadership skills in critical conditions, involves extensive use of situational modelling, case studies, combat training, planning procedures, and command and staff games that simulate the realities of modern combat. The article offers a comparative table of the two training formats based on five criteria: content, principles, forms, methods, and results, emphasizing the leadership component. It is proven that these educational formats do not duplicate, but consistently increase the leadership potential of an officer, ensuring the formation of both strategic thinking and the ability to make quick tactical decisions. The expediency of integrating professional and course training into a single multi-level model of forming a new generation military leader is substantiated. Prospects for further research in developing individual educational trajectories, introducing digital technologies for modelling combat situations, studying the experience of training commanders in NATO countries, and adapting it to the Ukrainian security context are identified.
Key words: *military leadership, future intelligence officers, professional training, course training, L-model of training, competence-based approach, military education, Armed Forces of Ukraine.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах збройного протистояння, що набуло безпрецедентної динаміки та складності внаслідок бойових дій і технологічної трансформації підрозділів, питання формування військового лідерства набуває виняткової актуальності, оскільки саме професійно підготовлений офіцер є основним фактором забезпечення обороноздатності держави.

Концептуальні підходи до розвитку лідерства в Збройних Силах України, закріплені в Доктрині розвитку військового лідерства (ВКП 7-00(03).01, 2020 р.), наголошують на необхідності поєднання

глибоких теоретичних знань, практичних навичок та кризового мислення як бази для ефективної діяльності командирів у різних умовах [5].

У контексті Концепції трансформації системи військової освіти, запроваджено професійні військові L курси (L 1–L 5) як механізм безперервного освітнього процесу, спрямованого на поетапне формування компетентностей офіцерського складу. Зокрема, L1 курс, орієнтований на підготовку до першої офіцерської посади (командир взводу/групи), акцентує увагу на формуванні базових лідерських компетентностей, здатності до прийняття оперативних рішень, етичної відповідальності та організації малих підрозділів [9].

Ураховуючи зазначені актуальні вимоги й виклики, педагогічна наука стоїть перед необхідністю комплексного дослідження ефективних педагогічних механізмів, спрямованих на формування лідерських компетентностей майбутніх офіцерів [8], зокрема у військовій розвідці – це передумова їх здатності діяти автономно, критично мислити та приймати рішення з урахуванням оперативної обстановки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування військового лідерства розглядаються багатьма науковцями. Наприклад, О. Собчишин розглянула ключові аспекти військового лідерства в умовах сучасних викликів, виокремила чотири групи морально-психологічних якостей, необхідних військовому лідеру XXI століття: моральні, патріотичні, організаторські та військово-спеціальні [13]. Проте, залишаються невирішеними питання щодо механізмів формування цих якостей у процесі професійної підготовки, зокрема алгоритмів розвитку лідерського потенціалу.

У публікації В. Дияка, С. Маркової та В. Волобуєва порівнюється розвиток лідерських концепцій у військових структурах України та країн євроатлантичного простору. Дослідження акцентує увагу на критичному мисленні та трансформаційному лідерстві як ключових аспектах, а також виділяє практичні навички: адаптивність, вплив на підлеглих і здатність бути прикладом. Автори підкреслюють відсутність універсальної моделі лідерства та необхідність постійного вдосконалення підготовки офіцерського складу [4].

О. Бойко представив теоретико-методологічні засади формування лідерської компетентності офіцерського складу ЗСУ у ВВНЗ. Автор розглядає військове лідерство як ціннісну основу професійного становлення офіцерів, контекстно зумовлений компонент їхньої професійної компетентності. Особливий акцент О. Бойко робить на синтезі положень професійної педагогіки та сучасної військової лідерології, що дозволяє розкрити специфіку формування лідерських якостей у військовій сфері [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний науковий інтерес до проблеми формування військового лідерства, залишаються недослідженими ключові аспекти щодо підготовки офіцерів розвідки. Зокрема, недостатньо розробленими є механізми інтеграції лідерських якостей у систему фахової та курсової підготовки, особливо стосовно специфіки розвідувальної діяльності. Невирішеним залишається також питання порівняння ефективності різних форм підготовки (фахової та курсової) у формуванні лідерської компетентності цієї категорії військовослужбовців.

Метою статті є здійснення порівняльного аналізу фахової та курсової підготовки майбутніх офіцерів розвідки у ВВНЗ з акцентом на педагогічні засади, зміст, форми та методи формування військового лідерства, а також обґрунтування особливостей реалізації лідерських компетентностей на різних рівнях професійної військової освіти в контексті трансформації системи підготовки офіцерських кадрів згідно з доктринальними положеннями та L-моделлю навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо основні аспекти формування військового лідерства у фаховій підготовці майбутніх офіцерів розвідки. Аналіз освітньої програми «Управління діями підрозділів військової розвідки» першого (бакалаврського) показав, що вона побудована за модульно-компетентнісною логікою та складається із трьох основних блоків: загальна підготовка, фахова професійна підготовка, вибіркові компоненти, що забезпечують індивідуалізацію траєкторії підготовки.

Зміст програми охоплює:

– фундаментальні дисципліни загального розвитку та гуманітарного спрямування;

– спеціальні курси з військового управління, бойового застосування розвідувальних підрозділів, технічного забезпечення, кібербезпеки, розвідки та контррозвідки;

– інтеграційні модулі, зокрема, військову педагогіку, психологію, морально-психологічне забезпечення, компоненти міждисциплінарного лідерства;

– дисципліни, адаптовані до стандартів НАТО (наприклад, TLP – процес управління військами) [10].

Варто зазначити, що окрім аудиторного компоненту, структура передбачає щорічну навчальну практику у військах, а також фінальне стажування та державну кваліфікаційну атестацію, що передбачає комплексний іспит і фізичну підготовку. Важливим складником освітнього процесу є розвиток лідерських, командних та аналітичних навичок, що інтегруються у всі етапи навчання через симуляційні ігри, тренінги, воєнно-тактичні навчання та міждисциплінарну взаємодію.

Установлено, що програма реалізується на засадах компетентнісного підходу, що забезпечує цілісне формування майбутнього офіцера як суб'єкта професійної, морально-психологічної та управлінської діяльності. У програмі сформовано

кілька ключових груп компетентностей, що безпосередньо впливають на розвиток лідерських якостей:

– фахові (спеціальні) компетентності охоплюють здатність управляти підрозділами в складних умовах бойової обстановки, приймати рішення на основі аналізу оперативної інформації, координувати дії в складі розвідувальних груп;

– загальнокультурні та соціальні компетентності передбачають здатність до ефективної комунікації, командної взаємодії, дотримання військової етики, емоційного самоконтролю;

– лідерські компетентності (у програмі не виокремлені як окремий модуль, але інтегровані в міждисциплінарні блоки) передбачають здатності формувати та підтримувати мотивацію особового складу, діяти як приклад морально-психологічної стійкості, проявляти ініціативність, відповідальність і рішучість [10].

Варто наголосити на тому, що формування лідера розглядається не лише як результат засвоєння змістових блоків, а як поступовий процес розвитку компетентностей, що відбувається через контекстне навчання (моделювання бойових ситуацій), симуляційні заняття та імітаційні командно-штабні вправи, практичну підготовку на базі військових частин, виховні заходи, зорієнтовані на формування військово-професійної ідентичності[2].

Випускник ОПП «Управління діями підрозділів військової розвідки» постає як сформований офіцер тактичного рівня, здатний до виконання службових завдань у складних, динамічних і небезпечних умовах сучасного бойового середовища. Концептуально ця модель базується на інтеграції фахових, соціальних, психологічних і лідерських компонент, що в сукупності утворюють професійний і поведінковий портрет молодшого командира-лідера. Отже, випускник програми розвивається як потенційний лідер тактичного рівня, здатний забезпечити ефективне управління підрозділом розвідки, приймати нестандартні рішення в умовах невизначеності, підтримувати бойовий дух і забезпечувати високий рівень виконання завдань відповідно до сучасних військових стандартів.

У ході наукового пошуку установлено, що курсова підготовка в системі військової освіти України розглядається як ключовий елемент професійної військової освіти, що реалізується в межах моделі неперервного професійного саморозвитку офіцерів, зокрема у сфері військової розвідки. На відміну від формальної вищої освіти, що передбачає присудження освітніх ступенів, курсова підготовка є складником неформальної освіти, зорієнтованої на набуття, оновлення та вдосконалення військово-професійних компетентностей, необхідних для виконання посадових обов'язків на визначених рівнях управлінської відповідальності [6; 7].

Відповідно до Концепції трансформації системи військової освіти, курсова підготовка офіцерів організована за багаторівневою L-моделлю, що структурує професійну військову освіту за рівнями тактичного (L1, L2), оперативного (L3) і стратегічного (L4, L5) управління [9]. Зазначена модель є адаптованою до стандартів НАТО та реалізує принципи освіти впродовж військової кар'єри, як це підкреслено у працях І. Зеленого [6; 7].

На рівні L1 курсова підготовка розгортається у трьох послідовних блоках:

– L-1A – базовий курс, що передбачає загальновійськову підготовку офіцерів;

– L-1B – фаховий курс, орієнтований на формування первинних управлінських компетентностей (командир розвідувального взводу, командир взводу технічних засобів розвідки тощо);

– L-1C – командний курс тактичного рівня, який готує офіцерів до посади командира роти, зокрема розвідувальної [9].

Курси рівня L1 мають на меті сформувати основи тактичного лідерства, зокрема здатність до прийняття рішень у нестабільному середовищі, організацію підрозділу в бойових умовах, реалізацію принципів Mission Command, управління стресом, комунікацією та міжособистісною взаємодією.

Проаналізуємо більш докладно зміст освітніх програм професійної військової освіти L-1B і L-1C, що у контексті сучасної трансформації військової освіти є важливим складником багаторівневої системи формування лідерського потенціалу офіцерського складу. Вони не лише відображають нову освітню архітектоніку військової освіти, а й реалізують компетентнісний підхід, що орієнтується на результат, зосереджений на формуванні інтегральних, загальних і фахових (військово-спеціальних) компетентностей [11; 12].

Установлено, що освітня програма курсу L-1B становить 30 кредитів ЄКТС і складається із трьох ключових сфер взаємодії – «людина – знакова система», «людина – людина», «людина – озброєння та техніка». Курс L-1C становить 20 кредитів ЄКТС, поділених на змістові модулі: лідерство, тактика, військова розвідка, військове управління (TLP, MDMP), інформаційна аналітика, морально-психологічне забезпечення тощо [11; 12].

Варто звернути увагу на компетентнісний підхід у формуванні військового лідера у обох освітніх програмах, що інтегрують військово-спеціальні компетентності, орієнтовані на бойові реалії, стандарти НАТО, а також потреби національної безпеки. Особливу увагу зосереджено на таких аспектах:

– лідерство та особистий авторитет офіцера, що передбачає розвиток якостей, необхідних для формування команд, моральної та психологічної стійкості, внутрішньої мотивації підлеглих;

– управління підготовкою підрозділу, прийняття рішень, організація бойових дій у складних і стресових ситуаціях;

– формування готовності до прийняття рішень за процедурами TLP/MDMP, що демонструє опанування стандартів управління військами у форматі місій (mission command);

– здатність до інформаційного аналізу, логістики, комунікації, що формує багатовимірну спроможність лідера діяти в умовах невизначеності та інформаційної асиметрії [11; 12].

Установлено, що у зазначених програмах L-курсів компетентнісний підхід реалізується через інтеграцію практикоорієнтованих компонент (тренінги, бойові вправи, командно-штабні навчання тощо), ситуаційно-проблемні методи навчання, що спрямовані на формування критичного мислення та здатності діяти у межах складних командних структур, індивідуалізовані освітні траєкторії, коли кожен слухач виконує завдання відповідно до майбутньої посади [11; 12].

Можна стверджувати, що курси L-1B та L-1C є ключовими інструментами формування військового лідера тактичного рівня, де компетентнісний підхід втілюється не лише як освітня методологія, а як філософія професійного зростання офіцера-лідера, спроможного діяти автономно, ініціативно та відповідально в межах визначених повноважень.

Установлено, що реалізація військового лідерства у рамках курсів професійної військової освіти рівня L1 (зокрема L-1B – фахового та L-1C – командного курсів тактичного рівня) відбувається через систематичну інтеграцію лідерських компетентностей у процес формування функціональної, організаційної та етичної готовності офіцера до командування підрозділом у бойових умовах. Змістовне наповнення програм засвідчує, що формування лідерства на цих курсах не розглядається як ізольований компонент, а є наскрізним методологічним принципом, що пронизує всі етапи освітнього процесу – від модулів управління та тактики до підготовки з морально-психологічного забезпечення.

Зміст освітніх програм, зокрема блоки «Лідерство», «Управління підрозділом у бою», «Командирська діяльність», передбачає послідовну еволюцію від індивідуального самоуправління до ефективного керівництва підлеглими, що відповідає вимогам моделі командирського лідерства за стандартами NATO (TLP, ADP 6-22). Особливий акцент зроблено на формуванні спроможності офіцера бути носієм організаційної культури, морального прикладу, та ініціатором трансформаційних змін у бойових підрозділах.

З педагогічної точки зору, реалізація зазначених цілей відбувається за рахунок використання комплексу методів навчання, орієнтованих на формування лідерських навичок у максимально наближених до реальних бойових умов ситуаціях. До таких методів належать:

– кейс-методи, що забезпечують занурення слухача у змодельовану проблемну ситуацію, що вимагає ухвалення управлінського рішення в умовах неповної інформації, часу і ресурсів. Це стимулює розвиток стратегічного планування, відповідальності й аналітичного мислення;

– ситуаційне моделювання, реалізоване через навчальні ігри, групові завдання та командно-штабні тренування, дозволяє відпрацьовувати варіативні підходи до командування, моделювати поведінку в умовах стресу, емоційного напруження та інформаційної асиметрії. Моделювання супроводжується рефлексивним аналізом прийнятих рішень, що поглиблює усвідомлення лідерських стратегій;

– польові тренування та бойові вправи, що дозволяють реалізувати на практиці не лише навички організації дій підрозділу, а й особистісні якості лідера – рішучість, впевненість, здатність мотивувати та управляти ризиком, демонструючи приклад поведінки у критичних умовах [11; 12].

Отже, особливості реалізації військового лідерства на рівнях L1 полягають у системному поєднанні прикладного змісту, компетентнісного підходу та педагогічних технологій, що спрямовані на формування офіцера як суб'єкта відповідального управління, здатного забезпечити бойову ефективність підрозділу через вплив, приклад, координацію і самодисципліну. Структура курсів відображає концептуальну інтеграцію компонент «знати – діяти – керувати – впливати», що становить основу бачення військового лідерства в контексті стандартів НАТО та національної безпеки [3].

У системі військової освіти України фахова і курсова підготовки виступають не альтернативними, а комплементарними складниками цілісної моделі професійного зростання офіцера [14]. У контексті формування військового лідерства ці два формати підготовки суттєво відрізняються за змістовими акцентами, організаційними формами та методами навчання, але водночас утворюють послідовну систему розвитку лідерських компетентностей – від базових до прикладних і контекстно зумовлених. Порівняльний аналіз наведено у таблиці 1.

Варто також наголосити на тому, що фахова підготовка зорієнтована на формування основ лідерства як компонента офіцерської ідентичності, забезпечуючи гуманітарне, управлінське та етико-моральне підґрунтя. Натомість курсова підготовка – це інтенсивне загартування лідерських навичок у прикладних тактико-управлінських ситуаціях, що імітують реальні виклики служби.

Фахова та курсова підготовка не лише не дублюють одна одну, а й послідовно нарощують лідерський потенціал: фахова – забезпечує базову цілісність, інтелектуальну гнучкість, стратегічне бачення; курсова – спрямована на оптимізацію реакції, прийняття рішень, оперативне командування. Таке поєднання створює багаторівневу освітню траєкторію, у якій кожен етап сприяє

Таблиця 1

Порівняльний аналіз фахової та курсової підготовки майбутніх офіцерів розвідки у контексті формування військового лідерства

Критерій	Спільне	Фахова підготовка	Курсова підготовка
Зміст	Спрямування на формування лідерських компетентностей	Теоретично-методологічна база, інтеграція гуманітарного, управлінського та спеціального змісту	Прикладна спрямованість: тактика, управління, бойові дії, оперативне командування
Принципи	Побудова на компетентнісному підході, адаптації до умов сучасного бою	Системність, академічність, міждисциплінарність, педагогічна послідовність	Практична релевантність, гнучкість, динамічність, принцип Mission Command
Форми навчання	Комбінація аудиторного та практичного компонент	Лекції, семінари, практичні, курсові, самостійна робота, практика	Польові тренування, ситуаційне моделювання, бойові вправи, тренінги з лідерства
Методи навчання	Використання активних методів взаємодії і прийняття рішень	Проблемне навчання, аналіз ситуацій, рольові ігри	Кейс-методи, командно-штабні заняття, імітації, тренування за стандартами НАТО
Результати	Формування офіцера-лідера	Формування офіцера з базовим лідерським потенціалом, здатного до командної роботи й етичного керівництва	Становлення прикладного лідера: швидке ухвалення рішень, командування підрозділом, вплив на підлеглих
Особистісний аспект	Формування особистості лідера	Інтелектуальна, етична, управлінська зрілість	Практичне командування, прийняття рішень, управління стресом

цілеспрямованому розгортанню професійно-лідерського потенціалу офіцера.

На основі порівняльного аналізу обґрунтовано, що ефективна модель формування військового лідерства у майбутніх офіцерів розвідки має містити:

– формальну фахову підготовку як базу для формування системного мислення, моральної самосвідомості, основ керівництва;

– курсову професійну підготовку як простір для розвитку прикладних лідерських умінь, стресостійкості, адаптивності та дії в умовах невизначеності;

– горизонтальний розвиток – через практику, стажування, обмін досвідом, зворотний зв'язок;

– вертикальне зростання – через нарощування рівнів відповідальності, послідовне проходження L-курсів.

У такий спосіб забезпечується не просто підготовка управлінця, а виховання офіцера-лідера нового покоління, здатного ефективно керувати у гібридному середовищі сучасної війни.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження обґрунтовано, що ефективне формування військового лідерства майбутніх офіцерів розвідки потребує поєднання двох взаємодоповнюваних освітніх форматів: фахової підготовки в межах освітніх програм вищої освіти та курсової підготовки у системі професійної військової освіти (L-курси). Фахова підготовка забезпечує інтелектуальне, етичне та професійне підґрунтя для становлення лідерської особистості офіцера. Курсова підготовка спрямована на практичне загартування лідерських компетентностей, адаптацію до бойових умов, прийняття рішень у складних ситуаціях. Зміст, принципи, форми і методи навчання в обох форматах є різними, однак послідовно нарощують лідерський потенціал, створюючи цілісну модель підготовки офіцера-лідера, здатного ефективно діяти в умовах сучасного протистояння.

Перспективами подальших досліджень є оцінювання результативності курсів L-курсів у формуванні лідерських якостей, розробка педагогічних моделей індивідуального супроводу офіцера-лідера, порівняння українського та іноземного підходів до підготовки командирів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко О. В. Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних сил України : монографія. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2020. 667 с.

2. Бондаренко А.П., Пікус Д.Л. Інтенсивна перепідготовка офіцерів запасу, що призвані за мобілізацією: досвід, виклики, перспективи. *Теорія та методика навчання та виховання.* 2023. № 55. С. 7–17. https://doi.org/10.34142/23128046.2023.55.01

3. Боярська-Хоменко А.В., Риндін Ю.І. Роль коучингу у формуванні військового лідерства майбутніх офіцерів розвідки. Теорія та методика навчання та виховання, 2024. № 56. С. 22–36. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2024.56.02

4. Дияк В.В., Маркова С.В., Волобуєв В.В. Концепції військового лідерства в україні та країнах євроатлантичного простору. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*, 2024. № 4 (32). С. 928–937. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-4(32)-928-937

5. Доктрина розвитку військового лідерства у Збройних Силах України, 2020. URL: https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2020/12/Doktryna_rozvytku_viys-kovoho_liderstva_v_Zbroynykh_sylakh_Ukrainy_compressed.pdf

6. Зелений І.І. Реалізація принципу неперервності у контексті трансформації системи військової освіти.

Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2023. 61, 19–29. DOI: https://doi.org/10.34142/2312-1548.2023.61.02

7. Зелений І.І., Боярська-Хоменко А.В. Професійний саморозвиток офіцерів розвідки у контексті реалізації принципу освіти впродовж військової кар'єри. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. Вип. 1 (25). С. 86–97 https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.86-97

8. Концепція лідерства за стандартами армій країн НАТО (Conception of leadership in accordance with the armies standards of NATO countries) : навч. посіб. / О. Ф. Хміляр та ін. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2018. 252 с.

9. Концепція трансформації системи військової освіти, 2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text

10. Освітньо-професійна програма «Управління діями підрозділів військової розвідки» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, ступеня вищої освіти бакалавр, у галузі знань 25 «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону», спеціальності 253 «Військове управління (за видами збройних сил)». Одеса, 2023. 20 с.

11. Освітня програма курсів професійної військової освіти «Командний курс тактичного рівня військової розвідки L-1C (ВР)». Одеса, 2023. 139 с.

12. Освітня програма курсів професійної військової освіти «Фаховий курс тактичного рівня L-1B ВР за спеціалізацією: управління діями підрозділів військової розвідки». Одеса, 2023. 24 с.

13. Собчишин О. Лідерські якості майбутніх військовослужбовців україни у XXI столітті. *Ввічливість*. *Humanitas*, 2022. Вип. (6). С. 58–67. https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.6.9

14. Чкалов А.П., Король Д.А. Принципи професійної перепідготовки офіцерів розвідки. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи*. Харків, 2024. С. 144–147. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6142d711-b52f-402c-8e4c-1f143baf3bed/content

Дата першого надходження рукопису до видання: 12.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РОЗВІДКИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE INTELLIGENCE OFFICERS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК 355.40:355.237]:[«362»+»364»]
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.5
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Чкалов А.П.,
ст. викладач
Військової академії (м. Одеса)

У статті досліджено актуальну проблему формування професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки у ВВНЗ в умовах сучасних викликів, пов'язаних із динамікою збройних конфліктів, гібридними загрозами та інформаційними війнами. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення ефективності військової освіти відповідно до стандартів НАТО, що передбачають розвиток у майбутніх офіцерів здатності до швидкої адаптації, оперативного прийняття рішень у невизначених умовах та роботи з великими масивами інформації. Особливу увагу приділено інтеграції академічної підготовки з практичними аспектами розвідувальної діяльності, що відповідає вимогам сучасного оперативного середовища.

Методологічну основу дослідження складає синтез ключових наукових підходів: системного, що дозволяє розглядати підготовку як цілісний процес; діяльнісного, спрямованого на формування професійної мобільності через практико-орієнтовані методи; компетентнісного, що акцентує на розвитку аналітичного мислення та оперативних навичок; ресурсного, який передбачає розвиток психологічної стійкості та адаптаційних механізмів.

На основі експертної оцінки 25 фахівців у галузі військової освіти та розвідувальної діяльності виявлено найбільш ефективні педагогічні умови: реалізація проблемно-орієнтованого навчання (рейтинг 21), що передбачає використання оперативних кейсів; посилення рефлексивного складника освітнього середовища (рейтинг 20) через аналіз проведених дій (АПД); забезпечення гнучкої індивідуалізації (рейтинг 19) з урахуванням професійних профілів курсантів. Ці умови формують основу сучасної системи підготовки, оскільки поєднують теоретичні знання з практичними уміннями, розвивають критичне мислення та адаптивність.

Обґрунтовано систему принципів професійної підготовки, що містить загальні принципи (професійна спрямованість, науковість, системність, практична орієнтація, індивідуалізація) і специфічні принципи (оперативна гнучкість, інформаційна безпека, керований ризик, міждисциплінарна інтеграція), що враховують унікальні вимоги до розвідувальної діяльності.

Ключові слова: *професійна мобільність, педагогічні умови, майбутні офіцери розвідки, вищий військовий навчальний заклад, військова освіта, методологічні підходи, проблемно-орієнтоване навчання, індивідуалізація навчання.*

The article examines the urgent problem of forming the professional mobility of future intelligence officers in military educational institutions in the context of modern challenges related to the dynamics of armed conflicts, hybrid threats, and information wars. The study's relevance is stipulated by the need to improve the effectiveness of military education by NATO standards, which develop future officers' ability to adapt quickly, make quick decisions in uncertain conditions, and work with large amounts of information. Particular attention is paid to integrating academic training with practical aspects of intelligence activities that meet the requirements of the modern operational environment.

The methodological basis of the study is a synthesis of key scientific approaches: systemic, which allows for considering training as a holistic process; activity-based, aimed at forming professional mobility through practice-oriented methods; competence-based, which focuses on the development of analytical thinking and operational skills; resource-based, which involves the development of psychological stability and adaptive mechanisms.

Based on the expert assessment of 25 specialists in the field of military education and intelligence, the most effective pedagogical conditions were identified: implementation of problem-based learning (rating 21), which involves the use of operational cases; strengthening the reflective component of the educational environment (rating 20) through the analysis of actions taken (AAT); ensuring flexible individualisation (rating 19), taking into account the professional profiles of cadets. These conditions form the basis of the modern training system, as they combine theoretical knowledge with practical skills, develop critical thinking, and adaptability.

The author substantiates the system of professional training principles, including general principles (professional orientation, scientificity, systematicity, practical orientation, individualisation) and specific principles (operational flexibility, information security, managed risk, interdisciplinary integration), taking into account the unique requirements for intelligence activities.

Key words: *professional mobility, pedagogical conditions, future intelligence officers, higher military educational institution, military education, methodological approaches, problem-based learning, individualisation of learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах повномасштабної війни Україна переживає значні трансформації в системі військової освіти, що генерують нові вимоги до професійної мобільності офіцерського складу, зокрема розвідників. Закон України «Про військовий обов'язок і військову службу» чітко визначає, що підготовка офіцерів здійснюється як у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), так і у військових навчальних підрозділах на основі комплексної освітньої й військової підготовки [6].

Одна з ключових вимог чинного законодавства України – здобуття освітнього рівня «бакалавр/магістр» одночасно із тактичною та оперативною підготовкою (L-1, L-2, L-3, L-4), що передбачає інтеграцію академічних і професійно-військових компетентностей, зокрема і професійної мобільності [8; 10].

Менеджмент сучасної військової освіти в Україні активно впроваджує стандарти НАТО (TLP, MDMP, JOPP тощо), за якими майбутній офіцер має виявляти гнучкість, бути готовим до швидкої адаптації в умовах змінної бойової ситуації. Це підтверджує і практика міжнародної співпраці у реформуванні сфери військової освіти, про що йдеться у документах Міністерства оборони України [9; 10].

Отже, нині зростає потреба у фахівцях військової розвідки, які здатні швидко реагувати на оперативні виклики, приймати рішення в умовах невизначеності, володіти міждисциплінарними знаннями та бути мобільними як у професійному, так і психологічному сенсі. До того ж, відповідні кадрові вимоги до офіцерів розвідки включені в нормативні документи Міністерства оборони України щодо служби, відбору й набору осіб до органів розвідки, що вимагає чіткої підготовки офіцерів, здатних до адаптивності й мобільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки активно розглядається у сучасних дослідженнях, зокрема у контексті неперервного професійного саморозвитку. Так, І. Зелений і А. Боярська-Хоменко наголошують на важливості поєднання формальної та неформальної освіти у підготовці офіцерів розвідки, де формальна освіта забезпечує структуровану академічну базу, а неформальна охоплює спеціалізовані курси підвищення кваліфікації та професійну військову освіту на різних рівнях – тактичному, оперативному та стратегічному. Автори обґрунтовують, що саме ця система забезпечує інтеграцію освіти із системою управління кар'єрою, що сприяє формуванню мобільності як ключової компетентності майбутніх офіцерів розвідки в умовах динамічного безпекового середовища [7]. В. Тарасов обґрунтував педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх офіцерів військових ЗВО: створення позитивного соціально-психологічного клімату, інтенсифікація сучасних педагогічних технологій і заохочення курсантів до самостійної роботи [14]. У роботі І. Смірнової та О. Стадника обґрунтовано, що мобільність визначається не лише як здатність до адаптації, а як імператив, необхідний для ефективного виконання завдань в умовах оперативної невизначеності. Зокрема, у фокусі уваги дослідників перебувають педагогічні умови, серед яких – інтеграція міжпредметних зв'язків, активізація практичного компонента, застосування інтерактивних методів, моделювання професійних ситуацій та стимулювання самоосвіти [13].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте у сучасній науково-педагогічній думці залишається недостатньо дослідженою особливість процесу формування професійної мобільності саме майбутніх офіцерів розвідки з урахуванням вимог до адаптивності, оперативного мислення та використання цифрових технологій у процесі фахової підготовки.

Мета статті – визначити і науково обґрунтувати педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки у вищих військових навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукове обґрунтування педагогічних умов формування професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки у ВВНЗ ґрунтується на інтеграції ключових наукових підходів, що визначають сучасні тенденції військової освіти. Системний підхід, розроблений у працях О. Вознюка і О. Дубасенюка, виступає методологічною основою дослідження, оскільки дозволяє розглядати процес професійної підготовки як цілісну структуру, що містить взаємопов'язані компоненти: зміст, методи, форми та засоби навчання. Особлива увага при цьому приділяється операційно-діяльнісним аспектам підготовки, що відповідають специфіці розвідувальної діяльності [4].

Компетентнісний підхід орієнтований на формування конкретних професійних компетентностей, необхідних для розвідувальної діяльності, зокрема аналітичного мислення, оперативного прийняття рішень та роботи з інформаційними потоками, передбачає інтеграцію теоретичної підготовки з практичними тренінгами, що імітують реальні умови [12].

Діяльнісний підхід, теоретичні засади якого розроблені Г. Атановим, акцентує на необхідності формування професійної мобільності через практико-орієнтовану діяльність [1]. У контексті підготовки офіцерів розвідки це передбачає моделювання реальних оперативних ситуацій, що сприяє розвитку адаптивних якостей, здатності до швидкого прийняття рішень в умовах невизначеності та дефіциту інформації.

Особистісноорієнтований підхід, наукове обґрунтування якого представлене у працях І. Беха, визначає необхідність врахування індивідуально-психологічних особливостей курсантів при формуванні професійної мобільності [2]. Це передбачає розробку диференційованих програм навчання, що враховують когнітивні стилі, рівень підготовки та професійні орієнтації майбутніх офіцерів розвідки.

Інформаційний підхід у контексті дослідження спрямований на розвиток у майбутніх офіцерів розвідки навичок критичного аналізу інформації, здатності до оперативної обробки великих масивів

даних та протидії інформаційним маніпуляціям. Цей аспект набуває особливої актуальності в умовах сучасних гібридних загроз та інформаційних війн.

Ресурсний підхід спрямований на розвиток психологічної стійкості та адаптаційних механізмів, необхідних для ефективної діяльності в умовах стресу та невизначеності, формування емоційної регуляції, когнітивної гнучкості та професійної рефлексії, що є критично важливим для офіцерів розвідки [3].

Інтеграція зазначених підходів дозволяє вибудувати науково обґрунтовану систему педагогічних умов, спрямованих на ефективне формування професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки, що відповідає сучасним вимогам до військової освіти та специфіці розвідувальної діяльності.

Окрім наукових підходів, обґрунтування педагогічних умов формування професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки потребує дотримання низки принципів – загальних і специфічних вимог, що забезпечують ефективність навчально-виховного процесу в умовах сучасних викликів.

Серед загальних принципів варто виділити такі:

– принцип професійної спрямованості – зміст і методи навчання мають відповідати специфіці розвідувальної діяльності, зокрема формуванню аналітичного мислення, оперативності прийняття рішень та адаптивності до невизначених умов;

– принцип науковості – педагогічний процес має ґрунтуватися на сучасних досягненнях військової науки, психології, кібербезпеки та інших суміжних дисциплін, що визначають ефективність розвідувальних операцій;

– принцип системності та послідовності – підготовка майбутніх офіцерів розвідки повинна будуватися як цілісний процес, де теоретичні знання інтегруються з практичними навичками через логічну послідовність навчальних етапів;

– принцип практичної орієнтації – зміст навчання має містити імітаційні тренінги, оперативні кейси та симуляції, що максимально наближені до реальних умов розвідувальної діяльності;

– принцип індивідуалізації – врахування особливостей кожного курсанта (рівень підготовки, когнітивний стиль, професійні орієнтації) для формування оптимальної траєкторії розвитку [10; 11].

У ході наукового аналізу було визначено низку специфічних принципів, що враховують особливості підготовки майбутніх офіцерів розвідувальної діяльності у ВВНЗ:

– принцип оперативної гнучкості – освітній процес має формувати здатність до миттєвої адаптації до змін оперативної обстановки, зокрема через динамічні сценарії навчання, що імітують реальні умови розвідувальної діяльності;

– принцип інформаційної безпеки – освітній процес має виховувати критичне ставлення до інформації, здатність розрізняти дезінформацію, а також дотримуватись норм інформаційної безпеки під час виконання службових завдань;

– принцип керованого ризику – підготовка має містити елементи контрольованого стресу, що дозволяє курсантам навчатись приймати рішення в умовах обмежених ресурсів та часу, але з гарантією психологічної підтримки;

– принцип міждисциплінарної інтеграції – зміст навчання має поєднувати військові, технологічні, психологічні та аналітичні аспекти розвідувальної роботи для формування цілісного професійного мислення;

– принцип лояльності та конфіденційності – педагогічний процес має виховувати свідоме дотримання норм службової етики, здатність зберігати таємницю та розуміти відповідальність за наслідки своїх дій;

– принцип зворотного зв'язку – освітній процес має передбачати регулярну рефлексію власних дій через механізми аналізу помилок, корекції стратегій та адаптації до нових викликів [16].

Ці принципи відображають унікальні вимоги до професійної підготовки офіцерів розвідки і забезпечують формування не лише спеціалізованих навичок, але й відповідного професійного світогляду.

На основі комплексного науково-педагогічного дослідження та аналізу сучасних підходів до військової освіти нами було визначено ключові педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки. З урахуванням експертної оцінки 25 фахівців у галузі військової освіти та розвідувальної діяльності було відібрано найбільш ефективні умови, що мають вплив на формування професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки у ВВНЗ (табл. 1).

Аналіз даних таблиці показав, що найвищий рейтинг отримали педагогічні умови, що стосуються інтерактивних методів навчання, рефлексивної практики та індивідуалізованого підходу. Зважаючи на це, нами виокремлено три ключові педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки, а саме:

– реалізація проблемно-орієнтованого навчання на основі оперативних кейсів розвідувальної діяльності (рейтинг 21), що забезпечує формування практичних навичок роботи в реальних умовах;

– посилення рефлексивного складника освітнього середовища, зокрема через упровадження аналізу проведених дій (АПД) для оцінювання дій курсантів (рейтинг 20), що сприяє критичному аналізу власної діяльності та корекції професійної поведінки;

– забезпечення гнучкої індивідуалізації навчання через розроблення вибіркових професійних траєкторій (рейтинг 19), що дозволяє враховувати особливості та професійні орієнтації кожного майбутнього офіцера.

Таблиця 1

Експертна оцінка педагогічних умов формування професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки у ВВНЗ

№ з/п	Педагогічна умова	Рейтинг
1.	Реалізація проблемно-орієнтованого навчання	21
2.	Використання кейс-методів на основі реальних розвідувальних операцій	16
3.	Інтеграція оперативно-тактичних симуляцій у навчальний процес	15
4.	Розвиток аналітичного мислення через спеціалізовані модулі з обробки інформації	13
5.	Формування стрессостійкості за допомогою психологічних тренінгів та ситуативних ігор	12
6.	Індивідуалізація навчання з урахуванням професійних профілів	11
7.	Застосування сучасних технологій (AI, VR) для імітації реальних розвідувальних сценаріїв	10
8.	Впровадження постдійового аналізу (AAR-АПД) для рефлексивного оцінювання дій курсантів	20
9.	Міждисциплінарна інтеграція знань (військова підготовка, кібербезпека, іноземні мови)	9
10.	Формування етичних принципів розвідувальної діяльності та конфіденційності	8
11.	Організація міжнародних стажувань та спільних тренінгів з партнерами НАТО	7
12.	Розвиток комунікативних навичок для ефективної роботи в команді	6
13.	Впровадження модулів з протидії дезінформації та роботи з OSINT-джерелами	5
14.	Створення центру оперативного моделювання для практичної відпрацювання навичок	4
15.	Регулярний моніторинг формування професійних компетенцій з корекцією програм	3
16.	Інтенсифікація практичного складника	17
17.	Моделювання професійної діяльності в умовах, максимально наближених до реальних,	18
18.	Забезпечення можливостей для індивідуалізації освітнього процесу і розвитку рефлексивних навичок	14
19.	Зумовлення позитивного соціально-психологічного клімату для формування професійної мобільності майбутніх офіцерів військових ЗВО	2
20.	Інтенсифікація сучасних педагогічних методів і технологій в освітнє середовище військових ЗВО як ефективного способу формування професійної мобільності	1
21.	Заохочення майбутніх офіцерів військових ЗВО до професійної мобільності методами самостійної роботи	0

Ці умови становлять основу ефективної педагогічної системи підготовки офіцерів розвідки, оскільки інтегрують теоретичну підготовку з практичними умовами служби, розвивають критичне мислення та здатність до самоаналізу, забезпечують персоналізований підхід до професійного становлення. Результати експертної оцінки підтверджують, що саме ці три умови є найбільш ефективними для формування професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки у сучасних умовах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволило визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх офіцерів розвідки, серед яких найвищу експертну оцінку отримали реалізація проблемно-орієнтованого навчання на основі оперативних кейсів, посилення рефлексивного складника освітнього середовища через аналіз проведених дій та забезпечення гнучкої індивідуалізації навчання. Виявлені педагогічні умови, засновані на принципах професійної спрямованості, науковості, системності та практичної орієнтації, створюють передумови для формування високого рівня професійної мобільності, що відповідає сучасним викликам розвідувальної служби та забезпечує готовність майбутніх офіцерів до ефективної діяльності в умовах невизначеності та динамічних змін оперативної обстановки.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці конкретних методик реалізації визначених педагогічних умов з урахуванням динаміки сучасних загроз, впровадженні інноваційних симуляційних технологій та адаптації міжнародного досвіду підготовки майбутніх розвідників до вітчизняної системи військової освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Атанов Г. А. Теорія діяльнісного навчання : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2007. 186 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.

3. Боярська-Хоменко А. В., Риндін Ю. І. Роль коучингу у формуванні військового лідерства майбутніх офіцерів розвідки. *Теорія та методика навчання та виховання.* 2024. № 56. С. 22–36.

4. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.

5. Доктрина розвитку військового лідерства у Збройних Силах України, 2020. URL : https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2020/12/Doktryna_rozvytku_viys-kovoho_liderstva_v_Zbroynykh_sylakh_Ukrainy_compressed.pdf

6. Закон України «Про військовий обов'язок і військову службу», 1992. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2232-12#Text

7. Зелений І.І. Реалізація принципу неперервності у контексті трансформації системи військової освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2023. 61, 19–29. DOI: https://doi.org/10.34142/2312-1548.2023.61.02

8. Зелений І.І., Боярська-Хоменко А.В. Професійний саморозвиток офіцерів розвідки у контексті реалізації принципу освіти впродовж військової кар'єри. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. Вип. 1 (25). С. 86–97 https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.86-97

9. Концепція лідерства за стандартами армій країн НАТО (Conception of leadership in accordance with the armies standards of NATO countries) : навч. посіб. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2018. 252 с.

10. Концепція трансформації системи військової освіти, 2022. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text

11. Освітньо-професійна програма «Управління діями підрозділів військової розвідки» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, ступеня вищої освіти бакалавр, у галузі знань 25 «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону», спеціальності 253 «Військове управління (за видами збройних сил)». Одеса, 2023. 20 с.

12. Пікус Д., Бондаренко А. Компетентнісний підхід до підготовки інструкторів навчальних центрів Збройних Сил України в умовах воєнного стану. *Військова освіта*, 2023. № 2(48). С. 212–220.

13. Смирнова І., Стадник О. Важливість формування професійної мобільності майбутніх військових офіцерів у процесі фахової підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2025. (218), 403–407. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-403-407

14. Тарасов В.В. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів військових ЗВО у процесі фахової підготовки. Дис. … д. філос. (PhD) зі спец. 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Вінниця, 2025. 293 с. URL : https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4df3dbb8-d67d-489b-bbeb-571adcb98144/content

15. Хацюк О.В., Волков М.С., Анацький Р.В. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів запасу до військово-професійної діяльності засобами спеціальної фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2025. Вип. 98. С. 39–45. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.6

16. Чкалов А.П., Король Д.А. Принципи професійної перепідготовки офіцерів розвідки. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи*. Харків, 2024. С. 144–147.

Дата першого надходження рукопису до видання: 05.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ

USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION

УДК 37.091.3-049.7:81/.82'06(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.6
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Байдюк Л.М.,
докт. філос.,
ст. викладач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Стаття присвячена дослідженню сучасних освітніх технологій у мовно-літературній освітній галузі початкової школи. Автори висвітлюють проблематику цифрової трансформації освіти в умовах глобальних технологічних змін та викликів воєнного часу, що потребує переосмислення традиційних методик навчання, орієнтованих на друкований текст та усне слово. Розглядаються сучасні інструменти, які сприяють розвитку критичного, креативного та медіаграмотного читача і автора, здатного відповідально працювати з інформацією в цифровому середовищі. Особлива увага приділяється індивідуалізації навчальних траєкторій, підвищенню мотивації учнів, розвитку мовленнєвих і міжкультурних компетентностей, формуванню читацької автономії та академічної доброчесності.

Викладено аналіз сучасних досліджень інтеграції технологій у мовно-літературну освіту. Розглянуто моделі TPACK та SAMR, що дозволяють збалансовано поєднувати знання про навчальний зміст, педагогічні методи та технологічні засоби, а також оцінювати рівень трансформації навчальних завдань під впливом технологій. Розкрито значення принципів UDL (Universal Design for Learning) для забезпечення інклюзивності уроків та підвищення успішності учнів. Досліджено ефективність змішаного та перевернутого навчання, цифрового сторітелінгу, ігрофікації, мобільного навчання та використання AI-інструментів у початковій школі.

У статті виділено невирішені проблеми, зокрема безшовна інтеграція цифрових інструментів у логіку уроку, розробка валідних систем оцінювання мультимедійних продуктів, забезпечення інклюзивності та створення україномовного цифрового контенту для початкової школи. Представлено практичні підходи та приклади завдань: цифрове читання та медіаграмотність, створення буктрейлерів, подкастів, казок-коміксів, QR-квести, бейджі, «читательські челенджі», завдання типу «Фотометафора» та «Редактор-ментор».

Впровадження сучасних освітніх технологій у початковій школі сприяє формуванню критичного і креативного мислення, соціальних та комунікативних компетентностей, навичок аналізу та оцінки інформації, розвитку мовленнєвої грамотності та академічної доброчесності. Акцентовано на важливості підготовки цифрово компетентного педагога та створення локалізованого українського контенту для забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Ключові слова: *цифрова трансформація освіти, мовно-літературна освіта, початкова школа, освітні технології, TPACK, SAMR, UDL, цифровий сторітелінг, медіаграмотність, критичне мислення.*

The article is devoted to the study of modern educational technologies in the field of language and literature education in primary schools. The authors highlight the issues of digital transformation of education in the context of global technological changes and wartime challenges, which require a rethinking of traditional teaching methods focused on printed text and spoken word. It examines modern tools that contribute to the development of critical, creative, and media-literate readers and authors who are able to work responsibly with information in a digital environment. Particular attention is paid to the individualization of learning trajectories, increasing student motivation, developing linguistic and intercultural competencies, and fostering reader autonomy and academic integrity.

An analysis of contemporary research on the integration of technology into language and literature education is presented. The TPACK and SAMR models are considered, which allow for a balanced combination of knowledge about educational content, pedagogical methods, and technological means, as well as an assessment of the level of transformation of educational tasks under the influence of technology. The significance of UDL (Universal Design for Learning) principles for ensuring the inclusiveness of lessons and improving student performance is revealed. The effectiveness of blended and flipped learning, digital storytelling, gamification, mobile learning, and the use of AI tools in primary school is investigated.

The article highlights unresolved issues, in particular the seamless integration of digital tools into lesson planning, the development of valid assessment systems for multimedia products, ensuring inclusivity, and the creation of Ukrainian-language digital content for primary schools. Practical approaches and examples of tasks are presented: digital reading and media literacy, creation of book trailers, podcasts, comic books, QR quests, badges, «reading challenges», tasks such as «Photo Metaphor» and «Editor-Mentor». The introduction of modern educational technologies in primary schools contributes to the formation of critical and creative thinking, social and communication skills, information analysis and evaluation skills, the development of language literacy, and academic integrity. Emphasis is placed on the importance of training digitally competent teachers and creating localized Ukrainian content to ensure equal access to quality education.

Key words: *digital transformation of education, language and literature education, primary school, educational technologies, TPACK, SAMR, UDL, digital storytelling, media literacy, critical thinking.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Цифрова трансформація освіти, що відбувається під впливом глобальних технологічних змін та викликів воєнного часу, актуалізує потребу переосмислення методик навчання у мовно-літературній освітній галузі початкової школи. Традиційно орієнтовані на друкований текст і усне слово, уроки мови та літератури потребують сучасних інструментів, які сприяють розвитку критичного, креативного та медіаграмотного читача і автора, здатного відповідально працювати з інформацією в цифровому середовищі. Використання освітніх технологій має забезпечувати індивідуалізацію навчальних траєкторій, підвищувати мотивацію учнів, розвивати мовленнєві та міжкультурні компетентності, формувати читацьку автономію та академічну доброчесність [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інтеграції сучасних технологій у мовно-літературну освіту широко представлена в роботах зарубіжних дослідників [2; 3]. Більшість сучасних концепцій ґрунтуються на комплексному поєднанні технологічної, педагогічної та предметної складових підготовки вчителя.

Особливе значення має модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), запропонована Мішра та Кьолером (Mishra, Koehler) [2], яка передбачає збалансовану інтеграцію знань про навчальний зміст, методи його викладання та технологічні засоби.

Модель SAMR (Substitution – Augmentation – Modification – Redefinition) дозволяє оцінити рівень трансформації навчальних завдань під впливом технологій: від простого заміщення традиційних інструментів до створення нових форм діяльності, недоступних раніше, наприклад, спільного створення мультимедійного літературного проєкту [3].

Принципи UDL (Universal Design for Learning), розроблені CAST (США), забезпечують інклюзивність уроків через різноманітні способи залучення учнів, подання матеріалу та вираження результатів навчання. Українські дослідники підтверджують, що впровадження UDL підвищує успішність та мотивацію учнів, особливо в інклюзивному навчанні [4].

Дослідження змішаного та перевернутого навчання демонструють ефективність поєднання онлайн- та офлайн-компонентів, оптимізацію аудиторного часу та розвиток критичного мислення і творчих навичок [5].

Зростає наукова увага до цифрового сторітелінгу, ігрофікації та мобільного навчання [6; 7]. Використання AI-інструментів у початковій школі дозволяє автоматизувати аналіз робіт, створювати адаптивні тренажери та генерувати ідеї для творчих завдань, водночас підкреслюючи важливість цифрової етики та академічної доброчесності [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри прогрес у впровадженні технологій, залишаються відкритими питання:

- інтеграція цифрових інструментів у логіку уроку без «техноцентризму»;
- розробка валідних систем оцінювання мультимедійних продуктів;
- забезпечення інклюзивності та формування цифрової етики;
- створення україномовного цифрового контенту для початкової школи.

Мета статті – дослідити застосування сучасних освітніх технологій у мовно-літературній освіті початкової школи та показати, як вони сприяють розвитку мовленнєвих навичок, критичного мислення і творчого підходу до навчання.

Для досягнення цієї мети визначено такі завдання:

1. Провести аналіз моделей інтеграції технологій у навчальний процес, зокрема TPACK, SAMR та принципів UDL, та оцінити їхнє значення для мовно-літературної освіти.

2. Описати практичні підходи та приклади завдань, що реалізують цифрове читання, медіаграмотність, цифровий сторітелінг, ігрофікацію, мобільне навчання та AI-підтримку.

3. Проаналізувати ефективність впровадження сучасних освітніх технологій у формуванні ключових компетентностей молодших школярів, зокрема критичного мислення, креативності та соціальних навичок.

4. Виявити труднощі та перспективи інтеграції цифрових інструментів у логіку уроку, забезпечення інклюзивності та розвитку академічної доброчесності.

Виклад основного матеріалу. Сучасна початкова школа потребує активного впровадження цифрових технологій у мовно-літературну освіту. Вони допомагають не лише формувати навички читання та письма, а й розвивати критичне мислення, креативність, медіаграмотність та соціальні компетентності.

1. Теоретичні засади інтеграції технологій. Модель TPACK (Technological, Pedagogical, Content Knowledge) підкреслює, що обрана технологія має підтримувати конкретну навчальну мету, а не бути самоціллю [2].

Модель SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) допомагає оцінити ступінь трансформації завдання. Наприклад:

- S (Substitution): PDF-текст із цифровими стікерами для виділення фактів.
- A (Augmentation): інтерактивний текст із глосарієм і миттєвим зворотним зв'язком.
- M (Modification): групове маркування тексту та обговорення із записом внеску кожного учня.
- R (Redefinition): створення учнями цифрового сторітелінгу, наприклад «нова кінцівка казки» з аргументацією фактичних і оціночних суджень [3].

Принципи UDL (Universal Design for Learning) забезпечують інклюзивність уроків: альтернативні формати текстів, аудіоверсії, шрифти без зарубок, високий контраст, субтитри та таймери відпочинку для уникнення перевтоми [4].

2. Практичні підходи та приклади завдань. Цифрове читання та медіаграмотність. Інтерактивні тексти з підсвіткою ключових слів та вбудованими запитаннями допомагають учням відрізняти факти від суджень. Наприклад, у завданні *«Читач-детектив»* учні позначали факти та оцінні судження, а потім робили короткі аудіо-коментарі з обґрунтуванням вибору. Один учень сказав: *«Тепер я бачу, що не все в казці можна сприймати буквально»*, що свідчить про розвиток критичного мислення.

2.2. Цифровий сторітелінг. Учні створюють буктрейлери, подкасти, казки-комікси. Завдання *«Герой говорить»* дозволяє переосмислити події з точки зору іншого персонажа. На практиці учні активно працюють із озвученням, титрами, візуальними ефектами, а обов'язковий опис використаних джерел формує навички академічної доброчесності [6].

2.3. Ігрофікація та навчальні ігри. QR-квести, бейджі та *«читательські челенджі»* мотивують дітей до активності і сприяють співпраці. Під час літературного квесту учні виконували завдання на лексику, синтаксис і аналіз тексту. Один учень допоміг іншому зрозуміти сенс незнайомого слова, що показує розвиток соціальних та комунікативних навичок [7].

2.4. Перевернутий клас і змішане навчання. Перед уроком учні переглядають міні-відео або слухають подкасти, а на занятті – аналізують матеріал, обговорюють і виконують творчі завдання. Завдання *«Мозаїка інтерпретацій»* стимулює обмін думками та навчання аргументованому висловленню власної позиції [5].

2.5. Мобільне навчання. Завдання типу *«Фотометафора»* дозволяють учням шукати та візуалізувати образи з твору, додавати підписи та пояснення. Такий підхід поєднує креативність, письмові навички та критичне мислення [7].

2.6. AI-підтримка навчання. Учні отримують підказки щодо логіки та зв'язності тексту через генератори ідей або індивідуальні тренажери. Завдання *«Редактор-ментор»* навчає використовувати підказки, не копіюючи їх повністю, а редагуючи власний текст [8].

Висновки. Сучасні освітні технології відкривають нові можливості для розвитку мовно-літературних навичок у початковій школі. Вони сприяють формуванню критичного та креативного мислення, умінню аналізувати інформацію, висловлювати власну позицію та ефективно взаємодіяти в команді. Інтеграція інтерактивних текстів, цифрового сторітелінгу, навчальних ігор, мобільних завдань та колективних проектів дозволяє учням не лише опанувати базові навички читання й письма, а й створювати власні інтерпретації творів, обґрунтовувати аргументи та проявляти ініціативу. Практичний досвід показує, що завдання на створення буктрейлерів або цифрових казок підвищують зацікавленість дітей і стимулюють глибше занурення у зміст тексту.

Використання моделей TPACK, SAMR та принципів UDL забезпечує системний і комплексний підхід до інтеграції технологій у навчальний процес. Чітко визначена дидактична мета, ретельний підбір технологічних інструментів і поступове ускладнення завдань допомагають уникати «техноцентризму» та забезпечують ефективність уроку. Принципи UDL роблять навчання доступним для всіх учнів, забезпечуючи альтернативні формати текстів, аудіоверсії, субтитри, висококонтрастні шрифти та керовані перерви, що особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами.

Оцінювання навчальних досягнень стає прозорим і справедливим завдяки використанню рубрик, які враховують точність, логічність аргументів, креативність, мовленнєву правильність та дотримання академічної доброчесності. Учні охоче обговорюють власні підходи, самостійно перевіряють джерела та аналізують результати роботи, що формує відповідальне ставлення до інформації та медіаграмотність.

Цифрова компетентність вчителя залишається ключовим чинником успішної інтеграції технологій. Лише педагог, який володіє методикою, знає, як обирати інструменти відповідно до мети уроку та дотримується правил безпеки, може ефективно впроваджувати інновації. Водночас потребує уваги створення україномовного та локалізованого цифрового контенту для початкової школи, особливо в офлайн-сумісних форматах, що дозволяє забезпечити рівний доступ для всіх учнів.

Незважаючи на досягнуті результати, залишаються відкритими важливі питання: безшовна інтеграція цифрових технологій у логіку уроку, розробка валідних систем оцінювання мультимедійних продуктів, забезпечення інклюзивності та формування цифрової етики. Подальші дослідження та практична діяльність мають зосередитися на створенні комплексних методичних моделей, які поєднуватимуть технологічні, педагогічні та предметні знання, сприятимуть розвитку ключових компетентностей молодших школярів та формуванню відповідального ставлення до інформації у цифровому середовищі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кравченко І. В. Інструменти EdTech для навчання та оцінювання. Київ: Інноваційна освіта, 2025. 142 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/03/INSTRUMENTY-EDTECH-DLYA-NAVCHANNYA-TA-OTSINYUVANNYA.pdf

2. Mishra P., Koehler M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, № 6. P. 1017–1054. URL: https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf

3. Puentedura R.R. The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning. *Educational Technology*. 2006. Vol. 51, № 3. P. 22–27. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1036281.pdf

4. CAST. Universal Design for Learning. 2025. URL: https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning

5. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene: *International Society for Technology in Education*, 2012. URL: https://books.google.com/books/about/Flip_Your_Classroom.html?id=-YOZCgAAQBAJ

6. Robin B.R. The Educational Uses of Digital Storytelling. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006. P. 709–716. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf

7. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining «Gamification». Proceedings of the 2011 Annual Conference on Human Factors in Computing Systems. ACM, 2011. P. 2425–2428. URL: https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040

8. Edutopia. 7 AI Tools That Help Teachers Work More Efficiently. URL: https://www.edutopia.org/article/7-ai-tools-that-help-teachers-work-more-efficiently

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ З МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ: ВИКЛИКИ ТА ПРАКТИКИ

MARITIME ENGLISH COMMUNICATIVE EXERCISES IN DISTANCE LEARNING: CHALLENGES AND PRACTICES

УДК 811.111'276.6:004.42
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.7
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Бойко К.Л.,
ст. викладач кафедри англійської мови в судноводінні
Херсонської державної морської академії

Метою статті є дослідити та проаналізувати досвід викладачів кафедри англійської мови в судноводінні у використанні ефективних комунікативних вправ для навчання вільного говоріння на уроках онлайн. Актуальність проблеми зумовлена переходом до дистанційного навчання та необхідністю збереження високої якості мовної підготовки морських фахівців.
Для ефективного аналізу та вдосконалення методів роботи у серед робітників кафедри англійської мови в судноводінні ХДМА було проведене опитування, яке допомогло зрозуміти проблеми, які спіткають освітян і здобувачів. Робота над комунікативними вправами з морської англійської мови в дистанційному навчанні включала опитування, опрацювання результатів та проведення методичного семінару. В роботі представлені приклади адаптації офлайн вправ до онлайн формату. Описані адаптації зберігають суть вправ, але роблять їх реалістичними й ефективними у віртуальному середовищі.
Перенесення відомих методик у цифрове середовище сприяє підтриманню безперервності навчального процесу та забезпечує студентам відчуття зв'язку з класичною аудиторною практикою. Крім того, адаптація вправ відкриває нові можливості для інтерактивності, співпраці та використання цифрових інструментів, що робить навчання більш гнучким та наближеним до реальних професійних ситуацій.
Проведене дослідження показало, що ефективна організація онлайн-занять з морської англійської мови потребує комплексного підходу, який поєднує теоретично обґрунтовані принципи адаптації вправ та практичний досвід викладачів. Ключовим результатом є те, що застосування адаптованих вправ сприяє розвитку вільного говоріння, формуванню стійкої мовної реакції та підвищенню впевненості студентів у професійній комунікації. Загалом, проведене дослідження дозволяє підкреслити важливість комплексного поєднання теоретичних принципів, цифрових технологій та практичного досвіду викладачів у підготовці майбутніх морських фахівців.

Ключові слова: *навчання онлайн, говоріння, адаптація вправ, модельний курс 3.17, морська англійська мова.*

The purpose of the article is to investigate and analyze the experience of teachers of the English language department in navigation in using effective communicative exercises to teach fluency in online lessons. The urgency of the problem is due to the transition to distance learning and the need to preserve the high quality of language training of marine specialists.
In order to effectively analyze and improve work methods, a survey was conducted among the workers of the English Language Department for Deck Officers of the KSMA, which helped to understand the problems that will befall educators and applicants. Work on communication exercises in maritime English in distance learning included a survey, processing of results and conducting a methodical seminar. The work presents examples of adaptation of offline exercises to the online format. The described adaptations preserve the essence of the exercises, but make them realistic and effective in a virtual environment. The transfer of known techniques to the digital environment contributes to maintaining the continuity of the educational process and provides students with a sense of connection with classical classroom practice. In addition, the adaptation of exercises opens up new opportunities for interactivity, cooperation and the use of digital tools, which makes learning more flexible and closer to real professional situations. The conducted research showed that the effective organization of online classes in maritime English requires a comprehensive approach that combines theoretically based principles of adaptation of exercises and practical experience of teachers. A key result is that the application of adapted exercises contributes to the development of free speech, the formation of a stable language response and the increase of students' confidence in professional communication on board the ship.
Further research should aim to assess the impact of adapted exercises on the formation of communicative competence and students' confidence in professional communication. In general, the conducted research allows us to emphasize the importance of a comprehensive combination of theoretical principles, digital technologies and practical experience of teachers in the training of future marine specialists.
Key words: *online learning, speaking, adaptation of exercises, model course 3.17, maritime English.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні перед освітянами України стоїть безліч викликів, які необхідно подолати та знайти ефективні шляхи оптимізації навчальних процесів задля високої якості освіти. Створення умов для здобуття освіти в умовах війни та вимушеної міграції, протистояння впливу корупції, забезпечення євроінтеграції та врахування тенденцій глобалізації – верхівка завдань держави, оскільки освічені люди є найважливішою ланкою змін і побудови майбутнього.

Сучасні умови воєнного часу вимагають від викладачів та студентів максимальної адаптації до змін у режимах навчання, викладання та отримання задовільних результатів освіти. Новітні застосунки, навчальні платформи, оновлені

функції програм дають викладачам змогу розширити можливості всеохоплюючого викладання та знаходитися зі студентами в постійному контакті. Перед викладачами іноземної мови постає завдання організувати процеси таким чином, щоб жоден з факторів не було знехтувано: доступність, ефективність, зацікавленість, творчість, посильність та практика усного мовлення. Підготовка судноводіїв до вільного та ефективного спілкування англійською мовою на судні та на суші вимагає достатнього часу усної практики, яку викладач має організувати з урахуванням особливостей навчання онлайн та підібрати такі інтерактивні технології, завдання та вправи, які допоможуть сформувати стійку та достатню мовну реакцію.

Водночас дистанційне навчання у сфері морської англійської має свою специфіку, яка обумовлена не лише технічними аспектами, а й професійною спрямованістю підготовки майбутніх фахівців. На відміну від загальноосвітніх дисциплін, воно передбачає постійне відтворення реальних ситуацій на борту судна, моделювання професійного спілкування в умовах обмеженого часу та високої відповідальності. Це вимагає від викладачів не лише глибоких знань мови, а й уміння інтегрувати у навчальний процес рольові ігри, симулятори та комунікативні тренажери, які відтворюють умови роботи на морі. У форматі онлайн таке моделювання значно ускладнене, що змушує шукати креативні рішення для підтримання високого рівня взаємодії та залученості студентів.

Крім того, виклики онлайн формату посилюються психологічними та соціальними факторами, зокрема втомою від тривалого перебування перед екраном, нестачею живого спілкування та відчуттям ізольованості. Для морської англійської, де швидкість і точність комунікації є критично важливими, ці чинники можуть негативно впливати на розвиток навичок вільного говоріння. Тому завдання викладача полягає не лише у відборі методів, які відповідають технічним можливостям студентів, а й у створенні навчального середовища, що стимулює активну участь, підтримує мотивацію та сприяє формуванню впевненості у використанні англійської мови в реальних робочих умовах.

Проміжна оцінка та дослідження свідчать про те, що основні труднощі відображають одночасно технічні, психологічні та методичні аспекти і стосуються як викладачів, так і студентів. Вперше дистанційний режим під час пандемії дав знання, але тепер, у воєнних умовах, на проблему накладається нестабільне енергопостачання, тривожний стан і постійні перешкоди [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській науковій сфері питання дистанційної освіти переважно розглядається з позиції викладання окремих предметів, принципи і методи яких відрізняються певним різноманіттям організації.

Дослідники, які вивчали цю тематику, зосереджувалися на різних аспектах: В. К. Шевченко досліджував застосування дистанційної освіти в медичній сфері, В. В. Гончаренко висвітлював проблеми становлення дистанційної освіти в Україні загалом, А. Ю. Заболоцький вивчав можливості дистанційної освіти для інклюзивної освіти, В. Л. Бузько та С. П. Величко досліджували застосування дистанційної освіти в загальноосвітній школі. Хоча кількість публікацій з питань дистанційної освіти зростає, вони, як правило, висвітлюють лише окремі аспекти цієї багатогранної сфери [1].

Щодо дистанційного викладання англійської мови, зокрема розвитку комунікативної компетентності студентів, В. В. Варга, Т. В. Войтенко, А. П. Тимчук досліджували формування мовної компетентності студентів ВНЗ у дистанційному навчанні. Показали результативність інтерактивних технологій, гейміфікації, проектної роботи та вебінарів для розвитку комунікативних навичок. А. С. Колесник, І. В. Удовенко, І. С. Мануєнкова вивчали особливості викладання іноземної мови в онлайн-середовищах із використанням платформ як Quizlet, Kahoot, Wordwall та їхній вплив на інтерактивність та комунікативну взаємодію у студентів. О. М. Савченко описує застосування цифрових технологій (Zoom, Google Classroom, онлайн-ресурси, відео-подкасти) для розвитку всіх мовних компетентностей та мотивації у здобувачів вищої освіти, а А. М. Чудійович розглядає проблеми дистанційного викладання англійської в українських університетах: виклики у ролі викладача, фідбеку, мотивації та взаємодії зі студентами.

Зарубіжні науковці досліджували різноманітні питання дистанційної освіти: Десмонд Кіган (Ірландія) розробив теорію реінтеграції освіти та викладання (theory of reintegration of the teaching and learning acts), яка аналізує розрив між викладачем і студентом у дистанційному навчанні. Отто Петерс (Німеччина) є автором численних праць з порівняльної дистанційної освіти і розглядає її як індустріалізований процес. Алехандро Армелліні (Велика Британія) досліджує інновації в онлайн-навчанні, охоплюючи в наукових працях теми соціальної присутності та впровадження відкритих освітніх ресурсів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як бачимо, питання ефективності освіти онлайн достатньо широко представлені в наукових роботах освітян, але щодо аналізу дієвих методик та вправ для навчання вільного говоріння іноземною мовою, то цей аспект ще недостатньо вивчений і на сьогоднішній день спостерігається брак методичних підходів до використання комунікативних вправ у морській англійській для здобувачів, які навчаються онлайн. Вважаємо, що актуальність проблеми зумовлена переходом до дистанційного навчання та необхідністю

збереження високої якості мовної підготовки морських фахівців.

Мета статті – дослідити та проаналізувати досвід викладачів кафедри англійської мови в судноводінні у використанні ефективних комунікативних вправ для навчання вільного говоріння на уроках онлайн.

Виклад основного матеріалу. Крюїнгові компанії не зменшують своїх вимог до спеціалістів морської галузі, стандарти лише підвищуються, як і раніше знання англійської мови є однією з ключових умов при прийомі на роботу. Викладачі кафедри англійської мови в судноводінні ХДМА з першого курсу навчання готують здобувачів до успішного проходження інтерв'ю та співбесід для працевлаштування, використовуючи сучасні інтерактивні технології та оновлюючи існуючи комунікативні діяльності задля підвищення ефективності при роботі онлайн.

Згідно вимог IMO Model Course 3.17 навчання морської англійської мови має охоплювати практику всіх чотирьох навичок: читання, письмо, аудіювання та говоріння. Говоріння займає основне місце серед інтегрованих навичок, як пріоритет для моряків. Перехід на дистанційне навчання поставив перед викладачами кафедри низку задач і виклики: зберегти успішність і якість освіти, перевести друковані підручники у формат електронних та оновити базу вправ для практики вільного говоріння з урахуванням особливостей роботи онлайн [3].

Навчання говоріння визначається як ключовий компонент підготовки моряків, зосереджуючись на розвитку комунікативної компетентності у професійних та повсякденних ситуаціях на борту судна. Модельний курс пропонує наступні вправи для розвитку говоріння:

– інтернет-чат у реальному часі – студенти обговорюють у чаті швидко реагуючи на повідомлення, що імітує коротку усну взаємодію і доступне peer-корегування написаного;

– симуляції телефонної розмови (guided telephoning), коли один «дзвонить», інший «відповідає», без візуального контакту (обернені стільці);

– reconstructing a phone call – один студент передає повідомлення телефоном, інший записує його згідно форми, а потім порівнюють результат з оригіналом.

– рольові ігри та симуляції (розігрування ситуацій з використанням SMCP у ролях по змодельованим реальних ситуацій);

– problem-solving simulations (створення складної навігаційної ситуації на судні, обговорення, пошук рішення у групах із представленням результатів або ж групова робота над вирішенням комунікаційних проблем, як то непорозуміння з акцентом іноземця – виявлення проблеми, обговорення рішень) та ін [3].

Запропоновані вправи, передбачені IMO Model Course 3.17, є особливо ефективними для підготовки майбутніх моряків, оскільки вони поєднують розвиток мовних навичок із професійною спрямованістю навчання. Рольові ігри, симуляції аварійних та робочих ситуацій, моделювання переговорів чи обговорення завдань в екіпажі дозволяють студентам не лише практикувати вільне говоріння, а й формувати стійку мовну реакцію в умовах, наближених до реальних. Ефективність таких вправ полягає у тому, що вони змушують учасників швидко добирати слова, дотримуватися чіткості та лаконічності висловлювань, що є ключовими вимогами для комунікації на борту судна. Крім того, робота в парах чи групах сприяє розвитку навичок командної взаємодії, критичного мислення та впевненості у використанні англійської мови, що робить підготовку максимально практичною та релевантною майбутній професійній діяльності моряків.

Використання вищезазначених вправ онлайн не завжди можливе, або ж і взагалі неможливе без адаптації і зміни методики організації процесу. Для ефективного аналізу та вдосконалення методів роботи у серед робітників кафедри англійської мови в судноводінні ХДМА було проведене опитування, яке допомогло зрозуміти проблеми, які спіткають освітян і здобувачів. Робота над комунікативними вправами з морської англійської мови в дистанційному навчанні включала опитування, опрацювання результатів та проведення методичного семінару. Зібрані дані стосувалися завдань Speaking (говоріння), які займають найважливіше місце у підготовці морських спеціалістів до трудової діяльності.

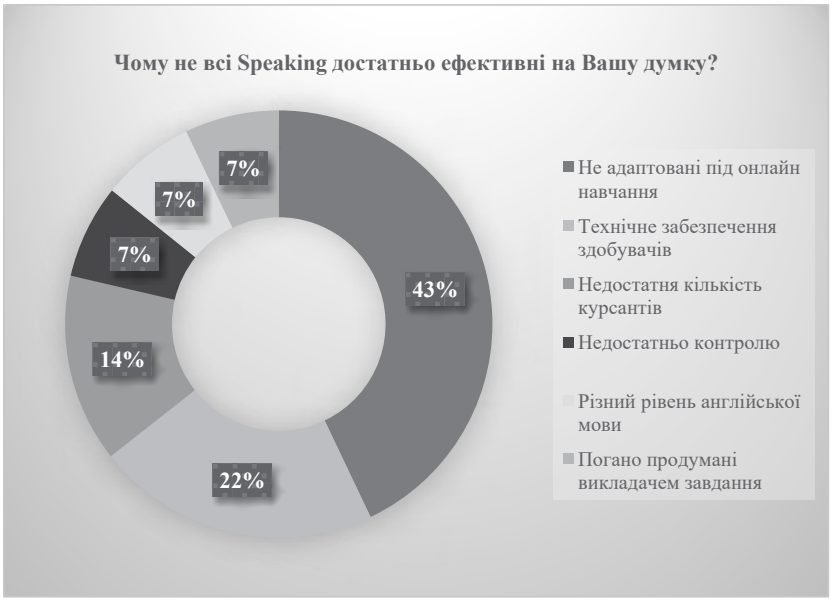
Діаграма 1 виступає як ключовий аналіз даних, щодо неефективності найпопулярніших завдань для практики говоріння через певні труднощі (див. діагр. 1).

Викладачі кафедри використовують широкий спектр завдань для розвитку говоріння: дискусії, рольові ігри, симуляції спілкування по УКВ, групові обговорення, мозаїчні завдання, завдання на вільне говоріння тощо. При роботі офлайн, у освітян було більше можливостей і вправ для практики вільного говоріння, від частини прийшлося відмовитися у зв'язку з неможливістю виконання.

За нашим переконанням, перехід від офлайн до онлайн роботи потребує значних зусиль і методичних рішень, тоді як вправи мають нести практичний характер і давати всім здобувачам можливості для набуття необхідних навичок вільного говоріння. Пропонуємо ознайомитися з деякими принципами та умовами, які варто враховувати при адаптації офлайн вправ для онлайн навчання (див. табл. 1).

Застосування принципів і умов адаптації офлайн-вправ до онлайн-середовища дає загальне розуміння, які підходи сприяють ефективному розвитку мовних навичок. Проте для практичного

Діаграма 1



Джерело: авторське дослідження

Таблиця 1

Принципи та умови адаптації офлайн вправ до онлайн формату

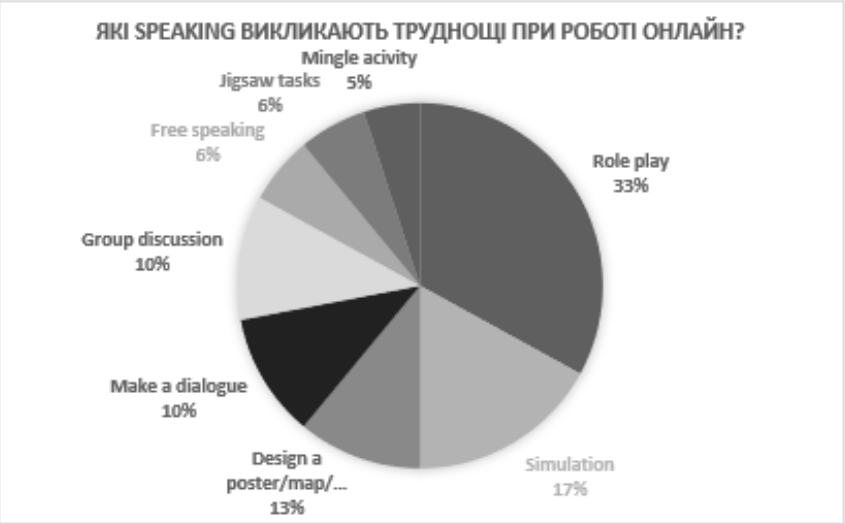
Принцип адаптації	Умови ефективного використання онлайн
Збереження комунікативної цінності	Вправа має максимально відтворювати реальні ситуації, стимулювати спонтанне мовлення, орієнтоване на професійну діяльність моряків.
Інтерактивність і залученість	Організація пар, груп, ротацій, використання breakout rooms, спільних дошок та чатів для активної участі всіх здобувачів.
Чіткість інструкцій	Надання зрозумілих покрокових завдань, інструкцій, шаблонів та опорних матеріалів для уникнення плутанини.
Керованість часу та ресурсів	Обмеження тривалості завдань, використання доступних платформ і інструментів, планування часу для кожного етапу вправи.
Модульність	Розбиття вправи на підготовку, виконання та обговорення для легшого контролю процесу і надання зворотного зв'язку.
Мотивація і безпека	Створення атмосфери, де здобувачам комфортно висловлювати думки, робити помилки і експериментувати з мовленням.
Візуальна та текстова підтримка	Використання схем, карт, інфографіки, шаблонів, які допомагають краще орієнтуватися у завданні.
Контроль і зворотний зв'язок	Активне моделювання процесу викладачем, коментування виступів здобувачів, рекомендації щодо покращення мовлення.

Джерело: авторське узагальнення, 2025

впровадження цих рекомендацій важливо враховувати реальний досвід викладачів, які безпосередньо працюють зі студентами у віртуальних класах. Саме тому наступним кроком нашого дослідження стало проведення опитування серед викладачів кафедри морської англійської мови, яке дозволило з'ясувати, які вправи найчастіше використовуються онлайн, з якими труднощами вони стикаються, а також які стратегії адаптації вправ виявилися найбільш ефективними на практиці. Результати опитування дають змогу поєднати теоретично обґрунтовані принципи з реальним досвідом педагогів і наочно продемонструвати можливості та обмеження дистанційного навчання.

Наступна діаграма представляє результати опитування викладачів для з'ясування переліку завдань, які викликають труднощі про роботі онлайн, але використовуються для практики говоріння: рольові ігри, симуляції та створення плакатів займають перші місця, але є популярними серед освітян і здобувачів. Вони гнучкі, тому їх можна запропонувати при вивченні різноманітних тем, пропонуючи студентам більше взаємодії в порівнянні з відповідями на питання (див. діагр. 2).

Діаграма 2



Джерело: авторське дослідження

Завдання на складання діалогу, обговорення в малих та великих групах, вільне говоріння за заданою темою, завдання-загадки та завдання на взаємодію (mingling) також викликають певні труднощі, але їх відсоткове значення низьке: від 10% до 5%. Це значить, що завдання такого типу легше адаптувати до онлайн формату навчання і у випадку технічних проблем чи недостатньої кількості учасників навчального процесу, все ж можливо виконати, якщо внести корективи під час пари. Гнучкість та досвідченість освітян дозволяє одразу внести зміни у вправи і мати змогу виконати останній етап уроку – говоріння – ефективно і перевірити досягнутий за заняття прогрес здобувачів.

Труднощі, через які виконання вправ може бути уповільнене чи частково неможливе, включають:

– відсутність окремих здобувачів на попередніх парах, що не дає їм змоги поєднати знання і коректно довести свою думку чи розіграти роль;

– відсутність здобувачів на частині уроку через технічні проблеми;

– недостатньо якісний інтернет-зв'язок, неможливість почути один одного;

– завдання не адаптоване до онлайн формату проведення тощо.

Адаптація традиційних офлайн вправ до онлайн-формату є необхідною умовою ефективного навчання, оскільки вона дозволяє зберегти педагогічну цінність завдань у змінених умовах. Пропонуємо наступну адаптацію:

Рольові ігри. Офлайн-студенти працюють у парах, відтворюючи типові ситуації на борту судна (накази капітана, переговори по радіозв'язку, інструктаж екіпажу). При роботі онлайн ті ж самі ситуації організовуються у breakout rooms (Zoom, MS Teams). Викладач може змінювати пари, щоб усі студенти потренувалися з різними партнерами, а записи розмов дозволяють робити подальший аналіз.

Дискусії у малих групах. У форматі офлайн групи обговорюють проблемну ситуацію (наприклад, аварію, зміни маршруту, погіршення погоди) і презентують рішення, а дистанційно робота організовується в онлайн-дошках (Miro, Padlet), де учасники залишають ключові ідеї в реальному часі, а потім презентують їх через спільний екран.

Мінгл-активності (mingling). Офлайн студенти вільно пересуваються аудиторією, ставлячи одне одному запитання, працюючи онлайн вони мають швидко змінити партнерів у breakout rooms по 2–3 хвилини, що імітує «рух» і дозволяє практику багатьох діалогів за короткий час.

Такі адаптації зберігають суть вправ, але роблять їх реалістичними й ефективними у віртуальному середовищі. Перенесення відомих методик у цифрове середовище сприяє підтриманню безперервності навчального процесу та забезпечує студентам відчуття зв'язку з класичною аудиторною практикою. Крім того, адаптація вправ відкриває нові можливості для інтерактивності, співпраці та використання цифрових інструментів, що робить навчання більш гнучким та наближеним до реальних професійних ситуацій.

Щодо завдань на розвиток мовлення, які викладачі оминають при роботі онлайн, то це, насамперед, рольові ігри, дебати, розігрування діалогів та оповідь, які уникають 33% та по 17% викладачів відповідно. Створення плакатів та завдання на взаємодію (mingling) не використовують 8% освітян кафедри.

Використання дебатів в онлайн-форматі ускладнюється через технічні обмеження: учасники часто перебивають один одного через затримку звуку, що унеможливлює природний хід дискусії. Організація командної роботи також потребує додаткового часу, адже студенти мають узгоджувати позиції у віртуальних кімнатах. Крім того, викладачеві складніше контролювати одночасні виступи та рівень участі всіх студентів, що знижує ефективність вправи порівняно з офлайн заняттями. При розігруванні рольових ігор в онлайн-форматі здобувачі відчувають брак простору для невербальної комунікації, яка є важливою складовою рольових ситуацій. Технічні проблеми (затримка звуку, нестабільний інтернет) порушують динаміку діалогу та ускладнюють створення реалістичного сценарію. Крім того, викладачеві складніше одночасно контролювати виконання ролей у декількох групах і забезпечувати зворотний зв'язок у режимі реального часу.

Пропонуємо адаптувати вправи «Debates» наступним чином:

– міні-дебати у парах або малих групах, коли студенти діляться на пари/трійки та обговорюють тезу в окремих «breakout rooms», після чого коротко презентують позицію всієї групи;

– асиметричні дебати у чаті, коли замість усної дискусії студенти висловлюють аргументи письмово в чаті або на спільній дошці (Padlet, Miro), що зменшує хаос і дозволяє кожному висловитися;

– рольові дебати, коли кожному студенту задається роль (капітан, механік, диспетчер порту, інспектор тощо), і він відстоює позицію відповідно до професійних обов'язків, що робить вправу більш структурованою;

– формат "один аргумент – одна хвилина", коли кожен учасник має чіткий час для виступу, що дисциплінує та запобігає перебиванню.

Такі модифікації дозволяють зберегти навчальний потенціал дебатів, але роблять їх керованими в онлайн-середовищі.

Вправи «Design a poster» та «Mingle activity», які ефективно працюють у традиційній аудиторії, в онлайн-середовищі для майбутніх моряків мають низку обмежень. У випадку, коли потрібно намалювати чи створити плакат, то здобувачі позбавлені можливості працювати разом фізично над візуальними матеріалами, що ускладнює колективну креативність і синхронне обговорення деталей. «Mingle activity», яка передбачає вільне пересування аудиторією та швидку зміну партнерів для спілкування, онлайн втрачає свою динамічність: технічні можливості платформ не завжди дозволяють швидко змінювати співрозмовників, а відсутність живої атмосфери робить завдання менш захопливим. У результаті знижується ефект спонтанного мовлення, що є ключовим у підготовці моряків до реальних комунікативних ситуацій на борту судна.

На наш погляд, одним із варіантів організації «Design a poster» може стати заміна фізичного плаката на варіант, коли студенти працюють у спільних онлайн-інструментах (Canva, Google Jamboard, Miro), де кожен може додавати текст, картинки чи позначки в реальному часі, а презентацію постера можна організувати як міні-захист, коли кожна група демонструє результат через «screen sharing» і пояснює ключові ідеї.

Щодо вправ на взаємодію (mingling), то тут також в нагоді стануть «breakout rooms» (Zoom, MS Teams), де студенти об'єднуються в пари/маленькі групи з подальшою ротацією, викладач може задавати таймер і після завершення часу перемішувати групи, що частково відтворює динаміку «мігрування». Для збереження елементів спонтанності, завдання можна давати в останню хвилину (наприклад, питання для короткого діалогу чи ситуацію для обговорення).

Таким чином, проведене дослідження показало, що ефективна організація онлайн-занять з морської англійської мови потребує комплексного підходу, який поєднує теоретично обґрунтовані принципи адаптації вправ та практичний досвід викладачів. Аналіз труднощів і прикладів адаптації вправ свідчить про те, що навіть класичні офлайн-завдання можна успішно трансформувати для віртуального середовища за умови чіткого планування, використання інтерактивних платформ та підтримки активної взаємодії студентів. Ключовим результатом є те, що застосування адаптованих вправ сприяє розвитку вільного говоріння, формуванню стійкої мовної реакції та підвищенню впевненості студентів у професійній комунікації на борту судна. Отримані висновки створюють основу для подальшого вдосконалення методики онлайн-підготовки моряків та розробки рекомендацій для практикуючих викладачів.

Висновки. Отже, проведене дослідження показало, що онлайн-навчання морської англійської мови вимагає поєднання теоретично обґрунтованих принципів адаптації вправ і практичного досвіду викладачів для забезпечення розвитку вільного говоріння. Без достатнього часу та модифікації офлайн завдань, які використовуються на кожному занятті, здобувачі не можуть розвивати навички мовлення за професійним спрямуванням.

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що ефективність вправ для розвитку говоріння можна збільшувати, використовуючи методичні підходи і притримуючись принципів адаптації для роботи в дистанційному режимі. Було встановлено, що основні вправи, які використовуються для збагачення мовленнєвої практики та вдосконалення усного мовлення, потрібно адаптувати задля збереження ефективності, можливості виконання здобувачами в різних технічних умовах та з різним рівнем володіння мови.

Рекомендується застосовувати основні механізми адаптації описаних в статті класичних вправ, таких як рольові ігри, дебати, «Mingle activity» та «Design a poster», що дозволяє зберегти їхню комунікативну цінність та наблизити до реальних професійних ситуацій на борту судна. Доцільно впроваджувати використання інтерактивних платформ, структурованих сценаріїв, breakout rooms та візуальної підтримки сприяє підвищенню залученості студентів, формуванню стійкої мовної реакції та впевненості у професійній комунікації.

Поєднання теоретичних принципів, адаптованих вправ та практичного досвіду викладачів створює основу для подальшого розвитку методики онлайн-підготовки моряків і формування рекомендацій для практичних занять.

Отримані результати створюють основу для подальшого вдосконалення методики онлайн-підготовки моряків та розробки інтерактивних вправ, які максимально наближені до реальних професійних ситуацій на борту судна. Це відкриває перспективи подальших досліджень у сфері дистанційного навчання морської англійської мови, зокрема щодо ефективності різних форматів рольових ігор, дебатів та колективних проектів у віртуальному середовищі. Подальші дослідження мають бути спрямовані на оцінку впливу адаптованих вправ на формування комунікативної компетентності та впевненості студентів у професійній комунікації. Загалом, проведене дослідження дозволяє підкреслити важливість комплексного поєднання теоретичних принципів, цифрових технологій та практичного досвіду викладачів у підготовці майбутніх морських фахівців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Sytnykova T., Petrenko O., Bezkorovaina A., Ptushka A. Challenges for universities to online technologies implementation in the conditions of war in Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools.* 2024. Vol. 99, № 1. P. 193–208. DOI: 10.33407/itlt.v99i1.5436 (last accessed: 29.08.2025).

2. Січкаренко К. О. Розвиток цифрових освітніх платформ та поширення цифрових компетенцій в освіті. *Ефективна економіка.* 2018. № 12. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6792 (дата звернення: 29.08.2025). DOI: 10.32702/2307-2105-2018.12.115

3. International Maritime Organization. IMO Model Course 3.17: Maritime English. London: IMO, 2015. 297 p. Available at: https://wwwcdn.imo.org/localresources/en/OurWork/HumanElement/Documents/Model%20Course%203.17.pdf (last accessed: 29.08.2025).

4. Simanjuntak M. B., Selasdini V., Malau A. G., Barasa L., Cahyadi T., Winarno, Herawati S. Development of maritime English communication learning model based on multiliteracy pedagogy. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. Vol. 7, № 5. DOI: 10.31893/multiscience.2025237 (last accessed: 29.08.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 13.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

МЕТОД КЛЮЧОВОЇ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

THE KEY TASK METHOD AS A TOOL FOR FOSTERING STUDENTS' MATHEMATICAL COMPETENCIES

УДК 37.016:51
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.8
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Гоменюк Г.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри математики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Бойко А.Р.,
канд. тех. наук,
доцент кафедри математики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

У статті висвітлено метод ключової задачі як ефективний засіб формування загальних математичних компетентностей учнів основної школи у процесі вивчення планіметрії. Зазначено, що компетентнісний підхід вимагає переорієнтації з репродуктивного на продуктивний стиль мислення учнів, що передбачає розвиток уміння самостійно аналізувати умову задачі, виконувати до неї точний і доцільний рисунок, встановлювати логічні зв'язки між відомими та шуканими величинами, а також здійснювати пошук розв'язку навіть у ситуації, коли спосіб його знаходження не є очевидним.

Проаналізовано результати зовнішнього незалежного оцінювання та національного мультипредметного тесту з математики останніх років, які виявили невисокий рівень сформованості в учнів навичок самостійного розв'язування планіметричних задач, зокрема – нестандартних. Це зумовлює потребу у впровадженні ефективних методик, орієнтованих на розвиток аналітичного, логічного та евристичного мислення школярів.

Описано основні етапи впровадження методу ключової задачі в курсі планіметрії, зокрема добір і класифікацію задач, побудову навчальних блоків на основі взаємозв'язків між задачами та розвиток умінь учнів самостійно знаходити розв'язання за аналогією до ключового прикладу. Наведено приклади ключових задач та похідних задач, що безпосередньо базуються на розв'язках попередніх, демонструючи ефективність такого підходу у формуванні предметних і міжпредметних компетентностей.

Також здійснена спроба проведення факультативного курсу планіметрії для учнів 10 класів, побудованого на засадах методу ключової задачі. Представлено результати впровадження цієї методики студентами IV курсу спеціальності «Середня освіта (Математика)» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка під час проведення факультативних занять у школах м. Тернополя.

Сформульовано висновки щодо ефективності методу ключової задачі як інструмента активізації пізнавальної діяльності учнів, формування в них навичок самостійного навчання, розвитку евристичного досвіду та реалізації ідей компетентнісного підходу в математичній освіті.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, метод ключової задачі, планіметрія, факультативний курс «Метод ключової задачі в планіметрії».*

The article explores the key task method as an effective tool for developing general mathematical competencies in middle school students during their study of planimetry. The text notes that a competency-based approach necessitates a shift from a reproductive to a productive style of thinking. This involves nurturing students' ability to independently analyze problem statements, create accurate and appropriate diagrams, establish logical connections between known and unknown variables, and seek solutions even when the path forward is not immediately obvious.

An analysis of recent external independent testing and national multi-subject test results in mathematics revealed that students have a low level of proficiency in independently solving planimetric problems, particularly non-standard ones. This underscores the need for implementing effective methodologies focused on cultivating students' analytical, logical, and heuristic thinking.

The article outlines the main stages of integrating the key task method into the planimetry curriculum. These include selecting and classifying problems, structuring educational modules based on the interconnections between tasks, and helping students develop the skill of finding solutions by analogy with a key example. The text provides examples of key tasks and derived problems that build directly upon the solutions of preceding ones, thereby demonstrating the effectiveness of this approach in forming both subject-specific and cross-curricular competencies.

Furthermore, an attempt was made to implement an elective planimetry course for 10th-grade students based on the principles of the key task method. The article presents the results of this methodology's implementation by fourth-year students majoring in "Secondary Education (Mathematics)" at Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. They conducted the elective classes in schools in Ternopil.

In conclusion, the article posits that the key task method is an effective instrument for stimulating students' cognitive activity, fostering independent learning skills, developing heuristic experience, and realizing the principles of a competency-based approach in mathematics education.

Key words: *competence approach, key problem method, planimetry, optional course "Key problem method in planimetry".*

Постановка проблеми. Курс планіметрії є важливою частиною навчання, розвитку й виховання учнів 7–9 класів. В системі неперервної освіти цей курс ґрунтується на змісті математичної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти. Навчання планіметрії, як і загалом математики, забезпечує «формування й розвиток в учнів математичної компетентності у взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями для успішної освітньої та подальшої професійної діяльності впродовж життя, що передбачає: засвоєння системи знань, удосконалення вміння розв'язувати математичні та практичні задачі; розвиток логічного мислення та психічних властивостей особистості; розуміння можливостей застосування математики в особистому та суспільному житті» [3].

Процес засвоєння знань з планіметрії відбувається в ході опанування змісту навчання, який реалізовано в шкільних підручниках з планіметрії, і який складається з теоретичної частини та системи геометричних задач. Задачі розглядаються в методиці навчання математики як найважливіший засіб засвоєння математичних понять та їхніх властивостей. Вони сприяють розвитку логічного мислення та творчої активності учнів, формують вміння застосовувати теоретичні знання на практиці. Саме тому формування в учнів загально освітньої школи вмінь розв'язувати геометричні задачі є однією з найбільш актуальних проблем наукових досліджень в педагогіці, психології та методиці навчання математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі розв'язування геометричних задач, визначення їхнього методичного функціоналу розкрито в працях О. М. Астряба, Г.П. Бевза, В.Г. Бевз, М.І. Бурди, Я.Й. Грудьонова, Д. Пойя, З.І. Слєпкань, Н.А. Тарасенкової, В.О. Швеця та інших математиків і методистів.

Психологічні аспекти математичної діяльності школярів у процесі навчання геометрії відображено в працях Г.О. Балла, Г.С. Костюка та інших психологів.

У контексті окресленої теми даної статті важливими є праці вчених, які досліджували питання побудови систем геометричних задач та дидактико-методичних вимог до них, зокрема, Г.В. Апостолової, Я.Й. Грудьонова, В.А. Жарова, В.Г. Бевз, Н.А. Сяської, М.С. Якіра та ін.

Результати всіх цих численних наукових досліджень знайшли своє відображення в сучасних концепціях реформування шкільної математичної освіти, навчальних програмах, підручниках та навчально-методичних посібниках з геометрії.

Однак, як свідчать результати тестів з математики ЗНО та НМТ [5] вміння самостійно розв'язувати задачі в переважної більшості учнів не сформовано на достатньому рівні. Це особливо стосується задач з планіметрії, які викликають найбільше труднощів. Причини такого становища різні, але на нашу думку, основна причина полягає в традиційній практиці навчання розв'язуванню задач «за зразком», особливо, коли пошук розв'язку обмежено рамками конкретного параграфа підручника. Крім того, відомо, що розв'язок більшості задач з планіметрії не досягається за допомогою точних алгоритмів, як наприклад в алгебрі, майже кожна геометрична задача вимагає свого власного підходу. При цьому важливо, щоб кожна задача, яку розв'язують учні на уроках геометрії, виступала не лише в якості ілюстрації теорії, а розглядалась як об'єкт пошукової та евристичної діяльності учнів. Відповідно вчитель, який пропонує учням розв'язати певну задачу, переслідує, як правило, більш загальну мету, ніж одержати правильну відповідь. Для нього ця задача є лише однією з багатьох, які необхідні для формування або закріплення нового поняття, отримання нових або актуалізацію раніше здобутих знань, демонстрацію певного методу міркувань, використання способів доведень, активізацію вміння виконувати допоміжні побудови тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У зв'язку з цим виникає проблема створення систем взаємопов'язаних задач, різних за формулюванням та прийомами розв'язування, які при цьому мають спільне дидактичне призначення і служать досягненню поставленої мети. У той же час побудова такого циклу задач, в методичному розумінні повного щодо поставленої мети, є надзвичайно складною і цікавою проблемою, яка в шкільній практиці найчастіше розв'язується на інтуїтивному рівні та суттєво залежить від досвіду вчителя, його математичної ерудиції та методичної майстерності. Тому вивчення і систематизація різноманітних методів і прийомів побудови таких систем задач, особливо з геометрії, є актуальною проблемою, як в теоретичному, так і практичному аспектах. Одним із таких способів є метод ключової задачі

Мета статті. Теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності методу ключової задачі як засобу формування загальних математичних компетентностей учнів основної школи в процесі вивчення планіметрії.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб зрозуміти, як працює метод ключової задачі в планіметрії, розглянемо приклади таких задач, розв'язання яких залежать від попередньо розв'язаної ключової задачі. У запропонованих прикладах назва кожної ключової задачі відповідає тій геометричній ситуації, яка в ній розглядається.

Ключова задача 1: «Паралельні прямі, що перетинають сторони кута».

Якщо $A_1B_1 \parallel A_2B_2$ (рис. 1), то

1) $\frac{OA_1}{OA_2} = \frac{OB_1}{OB_2} = \frac{A_1B_1}{A_2B_2}$;

2) $\frac{OA_1}{A_1A_2} = \frac{OB_1}{B_1B_2}$.

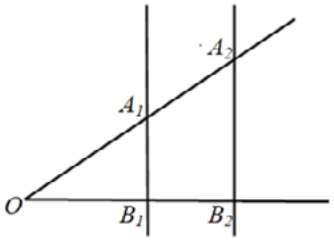


Рис. 1. Ключова задача 1

Розв'язання:

Оскільки ΔOA_1B_1 і ΔOA_2B_2 подібні за першою ознакою подібності, то відповідні сторони цих трикутників пропорційні.

Звідки слідує: $\frac{OA_1}{OA_2}=\frac{OB_1}{OB_2}=\frac{A_1B_1}{A_2B_2}$.

Перетворимо рівність $\frac{OA_1}{OA_2}=\frac{OB_1}{OB_2}$ наступним чином:

$\frac{OA_2}{OA_1}=\frac{OB_2}{OB_1}$;

$\frac{OA_2}{OA_1}-1=\frac{OB_2}{OB_1}-1$;

$\frac{OA_2-OA_1}{OA_1}=\frac{OB_2-OB_1}{OB_1}$;

$\frac{A_2A_1}{OA_1}=\frac{B_2B_1}{OB_1}$;

$\frac{OA_1}{A_2A_1}=\frac{OB_1}{B_2B_1}$.

Доведено.

Розглянемо задачі, які розв'язуються на основі доведеної ключової задачі.

Задача 1. Дано три відрізки *a, b, c.* Побудуйте такий відрізок *x*, щоб виконувалась умова: $\frac{a}{b}=\frac{c}{x}$.

Розв'язання:

На сторонах довільного кута (рис. 2) відкладемо відрізки $OA_1=a, A_1A_2=b, OB_1=c$.

З'єднаємо точки A_1 та B_1, та проведемо A_2B_2 || A_1B_1 (паралельно).

За ключовою задачею 1 маємо:

$\frac{OA_1}{OB_1}=\frac{A_1A_2}{B_1B_2};\Rightarrow\frac{a}{b}=\frac{c}{x}$.

Отже, $x = B_1B_2 = \frac{bc}{a}$.

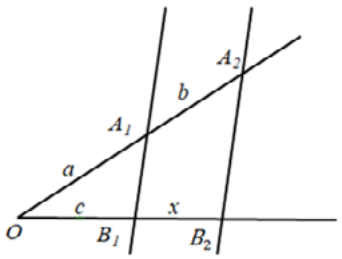


Рис. 2. Задача 1

Задача 2. У рівнобедреному ΔABC *(AC = BC)* проведено медіану CC_1 і бісектрису AA_1. Знайти кут $\angle ABC$, якщо $AA_1 = CC_1$.

Розв'язання:

Проведемо C_1D || AA_1 (паралельно).

Оскільки $AC_1 = BC_1$ (рис. 3), і пряма C_1D паралельна AA_1, то C_1D є середньою лінією ΔAA_1B, тоді $C_1D = \frac{1}{2}AA_1 = CC_1$, оскільки за умовою задачі $AA_1 = 2CC_1$.

Звідси випливає, що ΔCC_1D – рівнобедрений. Нехай $\angle ACC_1 = \angle BCC_1 = \angle CDC_1 = \alpha$. Тоді з прямокутного трикутника ΔACC_1 слідує, що $\angle CAC_1 = \angle CBC_1 = 90° - \alpha$, а кути $\angle C_1AA_1 = \angle DC_1B = 45° - \frac{\alpha}{2}$.

За властивістю зовнішнього кута трикутника в трикутнику ΔBDC_1 $\angle CDC_1 = \angle DC_1B + \Delta DBC_1$ або $\alpha = 45° - \frac{\alpha}{2} + 90° - \alpha$, звідси $2\alpha = 108°$.

Отже, $\angle ACB = 108°$.

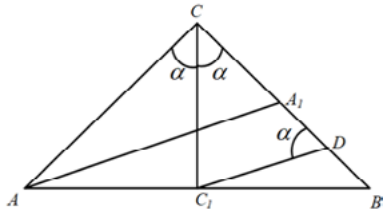


Рис. 3. Задача 2

Задача 3. Висота *BK* ромба *ABCD*, проведена до сторони *AD*, перетинає діагональ *ABC* в точці *M*. Знайти *MD*, якщо *BK* = 4.

Розв'язання:

Проведемо $OL \perp AD$. Маємо *BO* = *OD*, *BK* || *OL* (рис. 4), отже за ключовою задачею 1 маємо:

$\frac{DL}{LK}=\frac{DO}{BO}=1$.

Тому $DL = LK$.

Враховуючи, що *AK* : *KD* = 1 : 2, одержуємо *AK* = *KL.*

Оскільки *KM* || *OL*, то *KM* – середня лінія ΔAOL.

Таким чином, $KM = \frac{1}{2}OL$, $OL = \frac{1}{2}BK \Rightarrow MK = \frac{1}{4}BK$.

Отже, $MK = \frac{1}{4}\cdot 4 = 1$. Тоді $MK = BM$, $BM = BK - MK \Rightarrow MK = 4 - 1 = 3$.

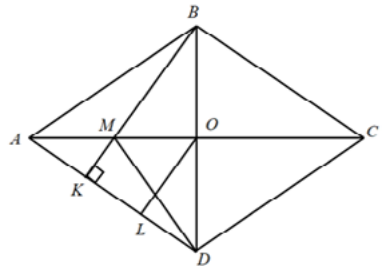


Рис. 4. Задача 3

Наведемо приклад ще однієї ключової задачі.

Ключова задача 2: «Медіана проведена до гіпотенузи»: у прямокутному трикутнику довжина медіани, яка виходить з вершини прямого кута, дорівнює половині довжини гіпотенузи.

Розв'язання:

B ΔABC ($\angle B = 90°$), *BM* – медіана.

На промені *BM* відкладемо відрізок *MD*, рівний відрізку *BM* (рис. 5). Утворюється чотирикутник *ABCD,* який є прямокутником. Діагоналі прямокутника є рівними та точкою перетину діляться навпіл, отже $AM = CM = \frac{1}{2}AC$.

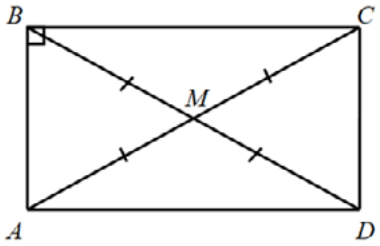


Рис. 5. Ключова задача 2

Наслідок: центр кола, описаного навколо прямокутного трикутника є серединою гіпотенузи і $R = \frac{c}{2}$.

Розглянемо задачі, які розв'язуються на основі доведеної ключової задачі 2.

Задача 4. Медіана, проведена до гіпотенузи, ділить прямий кут у відношенні 1:2. Довжина медіани дорівнює *m.* Знайти сторони трикутника (рис. 6).

Розв'язання:

З відомого відношення величин кутів одержуємо, що $\angle CBM = 30°$, $\angle ABM = 60°$

Оскільки $BM = \frac{1}{2}AC = AM$, то ΔABM є рівностороннім, тому $AB = BM = m$.

$AC = 2m$. За теоремою Піфагора маємо:

$$BC = \sqrt{AC^2 - AB^2} \Rightarrow BC = \sqrt{(2m)^2 - m^2} = \sqrt{3m^2} = m\sqrt{3}.$$

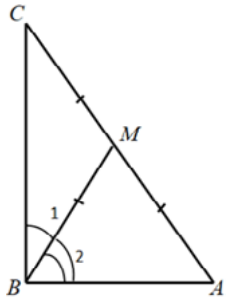


Рис. 6. Задача 4

Задача 5. Знайти основи *AB* і *CB* трапеції *ABCD*, в якої *AB = 2CD = AD*

Розв'язання:

Позначимо $AC = \alpha$, $BC = b$.

Проведемо *CE||AD*. Тоді *AECD* є паралелограмом (рис. 7), звідки випливає, що $AE = CD = \frac{1}{2}AB$. Тому *E* – середина *AB*, отже в ΔACB медіана *CE* дорівнює половині сторони, до якої вона проведена, звідси за ключовою задачею 2 маємо, що $\angle ACB = 90°$.

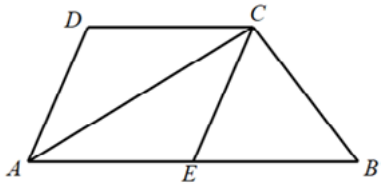


Рис. 7. Задача 5

За теоремою Піфагора отримуємо:

$$AB = \sqrt{AC^2 + BC^2}, \Rightarrow AB = \sqrt{a^2 + b^2},$$
$$CD = \frac{1}{2}AB = \frac{1}{2}\sqrt{a^2 + b^2}.$$

Ідея використання ключової (опорної, базової) задачі з'явилась в методиці навчання геометрії на основі досліджень психологів і досвіду вчителів, які свідчать, що при розв'язуванні складної задачі учні починають пригадувати, до якого уже з відомих типів задач її можна віднести. При цьому вони, аналізуючи умову задачі та здійснюючи пошукові спроби, намагаються використати саме ту інформацію, закладену в умову задачі, яка б дозволила перенести досвід використання вже відомого їм загального методу або часткового прийому, отриманих раніше, на ту задачу, яку необхідно розв'язати. Іншими словами, досвід попередньо розв'язаної задачі суттєво впливає на самостійне розв'язання інших задач, якщо вони об'єднані спільною геометричною ситуацією.

З огляду на це ключові задачі є своєрідними вказівками та опорою для самостійної діяльності учнів у процесі розв'язування наступних задач. Вони відрізняються від прямих вказівок вчителя, як розв'язати таку задачу чи, тим більше, від готових розв'язків.

Авторами статті було випробувано, як працює метод ключової задачі під час педагогічної практики студентів IV курсу спеціальності «Середня освіта (Математика)», які проводили факультативні заняття з учнями 10-х класів шкіл міста Тернополя. Аналіз результатів вхідної діагностики учнів засвідчив, що на першому факультативному занятті з планіметрії жодний з них не зміг самостійно розв'язати задачі 1, 5 з наведених у даній статті прикладів. Проміжний контроль після опрацювання двох перших ключових задач, які містяться в створеному авторами статті факультативному курсі «Метод ключової задачі в планіметрії» показав, що 29% учнів змогли самостійно розв'язати всі запропоновані завдання. Результати підсумкової контрольної роботи підтвердили, що вже 67% учнів, які відвідували факультатив, досягли достатнього і високого рівня знань.

Методика використання ключової задачі є наступною: необхідно спочатку розв'язати ключову задачу, потім декілька задач, в яких або повторюється геометрична ситуація ключової задачі тільки під іншим кутом сприйняття, або ключова задача є складовою частиною даної задачі, або розв'язання даної задачі безпосередньо зводиться до ключової задачі. З кожною розв'язаною задачею учень швидше підходить до того моменту, коли власне використовується ключова задача, таким чином в учнів формується вміння самостійно застосовувати набуті знання (ключову задачу) до розв'язування нових і досить складних завдань [2].

Основним етапом використання методу ключових задач є самостійна робота учнів над циклом задач, який об'єднує декілька ключових задач. Такий цикл задач створює вчитель математики. Після того, як учні опрацюють запропоновані завдання, вчитель разом з ними аналізує отримані розв'язки, оцінює роботу учнів і переходить до наступних тем. Після того, як опрацьовано декілька ключових задач, об'єднаних в одну групу за певними критеріями (темою шкільного курсу планіметрії або загальним методом розв'язання), вчитель пропонує учням виконати контрольну роботу, яка містить завдання, що спираються на опрацьовані ключові задачі, а також ті, для розв'язання яких необхідно використати інші способи міркувань або теоретичні факти.

Такий підбір завдань необхідний для того, щоб учитель і учні переконалися чи готові вони використовувати набуті вміння не лише в ситуації, коли відомо, яку саме ключову задачу необхідно застосувати, а й тоді, коли немає на це прямої вказівки. Якщо учні успішно справляються з контрольною роботою, то можна вважати, що метод ключової задачі досягнув поставленої мети, а саме, формування в учнів загальних математичних компетентностей [6]: вміння аналізувати умову задачі; правильно виконувати рисунок до задачі; встановлювати логічні зв'язки між даними в умові задачі; наполегливо шукати розв'язок задачі, навіть за умови, коли спосіб її розв'язання не очевидний.

Висновки. Метод ключової задачі виступає результативним засобом формування загальних математичних компетентностей учнів у процесі вивчення планіметрії в основній школі. Його використання сприяє розвитку продуктивного мислення, що є важливою складовою реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті. Аналіз результатів зовнішнього незалежного оцінювання та національного мультипредметного тестування з математики демонструє низький рівень сформованості в учнів умінь самостійно розв'язувати геометричні задачі, зокрема нестандартні. Це обумовлює необхідність застосування ефективних дидактичних підходів, орієнтованих на розвиток логічного, аналітичного та евристичного мислення. Метод ключової задачі забезпечує системну роботу над формуванням навичок аналізу математичної умови, побудови точних і змістовних графічних зображень, встановлення взаємозв'язків між елементами задачі та перенесення набутого досвіду на розв'язування подібних або змінених задач.

Перспективи подальших досліджень полягають у детальнішому аналізі впливу методу ключової задачі на розвиток математичних компетентностей учнів, зокрема в аспекті критичного мислення та побудови власних стратегій розв'язування. Актуальним є створення й випробування різних моделей використання цього методу у викладанні геометрії в умовах профільного навчання та інтегрованих курсів у контексті Нової української школи. Доцільним є також розроблення цифрових ресурсів на основі ключових задач і вивчення ефективності їх застосування в очному, змішаному та дистанційному навчанні. Перспективним напрямом є інтеграція цього методу в підготовку майбутніх учителів як засобу формування методичної майстерності та вміння проєктувати компетентнісно орієнтоване навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Астаф'єва М. М. Роль задач у формуванні математичної компетентності школярів. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 3. С. 20–25.

2. Вибрані методи розв'язування задач планіметрії. Задачі для самостійної роботи студентів з дисципліни «Методика навчання математики» / за заг. ред. проф. І. В. Лов'янової. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 76 с.

3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti

4. Матяш О. І. Система задач на урок як засіб підвищення ефективності навчання геометрії в школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Випуск № 26. Київ–Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. 566 с.

5. Найдьонов Л. Психологічний аналіз результатів ЗНО з математики. URL: https://osvita.ua/blogs/82901/

6. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : Монографія. Х. : Факт, 2005. 360с.

7. Сяська Н.А. Методична система реалізації функцій задач в навчанні планіметрії : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)». К., 2005. 20 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 25.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF TECHNOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO APPLY IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

УДК 378.147:004.946+004.92:37.018.43
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.9
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Григоренко А.В.,
аспірант кафедри освітології
та педагогічної інноватики
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

Стаття присвячена аналізу теоретико-методологічних засад визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості технологічної готовності майбутніх педагогів до впровадження та ефективного використання імерсивних технологій (віртуальної, доповненої та змішаної реальності – VR, AR, MR) у професійній діяльності. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком цифровізації освіти та зростанням ролі інноваційних засобів навчання, здатних підвищити якість, інтерактивність і мотиваційний потенціал освітнього процесу.

У роботі визначено чотири взаємопов'язані критерії технологічної готовності: мотиваційно-ціннісний (ставлення майбутніх педагогів до імерсивних технологій, наявність професійної мотивації та інноваційної спрямованості); когнітивний (рівень обізнаності у сфері VR/AR/MR, знання технічних, методичних і дидактичних засад їх застосування); операційно-діяльнісний (здатність інтегрувати імерсивні технології у навчальний процес, створювати й адаптовувати відповідний контент, використовувати інтерактивні методи); рефлексивно-оцінювальний (уміння аналізувати ефективність власної діяльності, коригувати методичні рішення, здійснювати професійну самооцінку).

Для кожного критерію запропоновано систему показників, що дає змогу об'єктивно оцінити рівень готовності. Виокремлено чотири рівні її сформованості: високий (висока мотивація, глибокі знання, сталі навички, розвинена рефлексія), достатній, середній та низький. Особливу увагу приділено обґрунтуванню значення імерсивних технологій у розвитку цифрової компетентності, формуванні інноваційного педагогічного стилю, здатного відповідати викликам сучасної освіти та потребам суспільства. Результати дослідження можуть бути використані для удосконалення програм професійної підготовки педагогів, розробки діагностичних інструментів та методичних рекомендацій щодо впровадження VR/AR/MR у навчальну практику.

Ключові слова: *технологічна готовність, майбутні педагоги, імерсивні технології, критерії, показники, рівні, професійна діяльність.*

The article is devoted to the analysis of the theoretical and methodological principles of determining the criteria, indicators and levels of formation of technological readiness of future teachers for the implementation and effective use of immersive technologies (virtual, augmented and mixed reality - VR, AR, MR) in professional activities. The relevance of the study is due to the rapid development of digitalization of education and the growth of the role of innovative teaching tools that can improve the quality, interactivity and motivational potential of the educational process.

The work identifies four interrelated criteria of technological readiness: motivational and value (the attitude of future teachers to immersive technologies, the presence of professional motivation and innovative orientation); cognitive (the level of awareness in the field of VR/AR/MR, knowledge of the technical, methodological and didactic principles of their application); operational and activity (the ability to integrate immersive technologies into the educational process, create and adapt appropriate content, use interactive methods); reflective-evaluative (the ability to analyze the effectiveness of one's own activities, adjust methodological decisions, and conduct professional self-assessment).

For each criterion, a system of indicators is proposed that allows one to objectively assess the level of readiness. Four levels of its formation are distinguished: high (high motivation, deep knowledge, stable skills, developed reflection), sufficient, medium, and low. Particular attention is paid to substantiating the importance of immersive technologies in the development of digital competence, the formation of an innovative pedagogical style that can meet the challenges of modern education and the needs of society. The results of the study can be used to improve professional training programs for teachers, develop diagnostic tools, and methodological recommendations for the implementation of VR/AR/MR in educational practice.

Key words: *technological readiness, future teachers, immersive technologies, criteria, indicators, levels, professional activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровою трансформацією, що зумовлює необхідність інтеграції інноваційних технологій у всі аспекти навчального процесу. Імерсивні технології, до яких належать віртуальна реальність (VR), доповнена реальність (AR) та змішана реальність (MR), відкривають широкі можливості для моделювання реалістичних освітніх ситуацій, підвищення рівня мотивації та залученості здобувачів освіти, формування навичок практичної діяльності в умовах, максимально наближених до професійних [19].

Актуальність дослідження зумовлена тим, що підготовка майбутніх педагогів має не лише охоплювати традиційні педагогічні методи, а й формувати комплексну *технологічну готовність* до використання новітніх цифрових засобів, зокрема імерсивних. Технологічна готовність розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісні

орієнтири, систему знань, практичні вміння та навички, а також здатність до рефлексії й самооцінки результатів власної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування технологічної готовності майбутніх педагогів у контексті цифровізації освіти привертає значну увагу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. У працях В. Бикова, В. Кременя, С. Литвинової , О. Ляшенка, О. Овчарук, О. Пінчук, О. Соколюк, М. Шишкіної, А. Яцишин [3; 8; 10], розкрито концептуальні засади цифрової трансформації освіти, визначено роль інноваційних технологій у розвитку професійних компетентностей педагогів. Дослідження А. Гуржія, М. Жалдака, М. Спіріна [13], зосереджуються на питаннях інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, створення цифрового освітнього середовища та підготовки викладачів до роботи в умовах його використання.

В аспекті імерсивних технологій (VR, AR, MR) значний внесок зробили зарубіжні дослідники, зокрема І. Говер (Gower, I.), Д. Лі (Lee, D.), та Е. Палмер (Palmer, E.) [17], які аналізують дидактичний потенціал віртуальної та доповненої реальності, їх вплив на залученість, мотивацію та результати навчання. Дослідження М. Янг (Yang, M.), К. Міллер (Miller, C.), Х. Кромптон (Crompton, H.), З. Пан (Pan, Z.) та Н. Глейзер (Glaser, N.) [21] підкреслюють, що VR/AR є ефективним інструментом підготовки фахівців у різних галузях завдяки створенню безпечних і реалістичних умов для відпрацювання професійних навичок, водночас наголошуючи на необхідності системного підходу, який враховує технічні, організаційні та психолого-педагогічні аспекти, а також потенційні проблеми й побічні ефекти впровадження цих технологій у навчальні програми.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на зростання наукового інтересу до використання імерсивних технологій у сфері освіти, питання комплексної оцінки та формування *технологічної готовності* майбутніх педагогів до застосування імерсивних технологій залишається недостатньо опрацьованим. Відсутність єдиної системи критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності ускладнює проведення об'єктивної діагностики, порівняння результатів досліджень та розробку цілеспрямованих освітніх програм.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та розробити систему критеріїв, показників і рівнів сформованості технологічної готовності майбутніх педагогів до застосування імерсивних технологій (VR, AR, MR) у професійній діяльності, що забезпечить можливість об'єктивної діагностики, цілеспрямованого формування та підвищення ефективності їхньої професійної підготовки в умовах цифрового освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Входження України до європейського освітнього простору та модернізація змісту професійної підготовки педагогів мають глибокий, системний характер і зумовлюють необхідність вирішення завдань, пов'язаних із становленням та розвитком педагога нового типу. Такий педагог усвідомлює свою професійну відповідальність, виступає активним суб'єктом особистісного та професійного зростання, є носієм культури, який не лише передає знання, а й цілеспрямовано впливає на духовний розвиток учнів, яких навчає та виховує [11].

Феномен готовності до професійної діяльності перебуває у полі наукових інтересів як психологів, так і педагогів на різних етапах становлення й розвитку системи освіти [5; 9; 12; 16]. Його багатогранність та комплексний характер зумовлюють різноманітність підходів до визначення змісту та структури цього поняття.

А. Линенко розглядає готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності як цілісне інтегроване особистісне утворення, що проявляється у свідомо обраній та прогнозованій активності особистості як на етапі професійної підготовки, так і під час входження в педагогічну діяльність [9].

В. Різник трактує готовність як багатокомпонентне особистісне утворення та інтегральну характеристику, що відображає комплекс взаємопов'язаних рис і професійних якостей, необхідних для результативної професійної діяльності [12, с. 6].

Л. Шевчук та І. Солопко визначають готовність до професійної діяльності майбутніх учителів математики, сформовану засобами цифрових технологій, як результат спеціально організованої безперервної професійної підготовки. Під цим вони розуміють цілеспрямовану діяльність, що сприяє розвитку мотиваційної сфери, вдосконаленню знань і вмінь, а також формуванню навичок самоосвіти та самовиховання [16, с.28].

У цьому контексті Г. Тураєва акцентує увагу на методах формування готовності студентів до використання реверсивних та імерсивних технологій в освітньому процесі. Дослідниця аналізує їхній вплив на розвиток творчого потенціалу, аналітичного мислення та практичних умінь майбутніх педагогів [20, с.12].

Готовність педагога до здійснення професійної діяльності доцільно розглядати крізь призму трьох взаємопов'язаних рівнів: особистісного, теоретичного та технологічного. У межах цього дослідження основний акцент зроблено саме на технологічній готовності, що постає як інтегративна та вагома характеристика особистості, яка охоплює сукупність взаємопов'язаних компонентів, спрямованих на забезпечення ефективного використання сучасних засобів і технологій у педагогічній практиці [7].

Розглядаючи технологічну готовність крізь призму сучасних освітніх тенденцій, варто враховувати

результати міжнародних досліджень, що підкреслюють роль інноваційних цифрових інструментів у підвищенні якості навчання. Зокрема, А. Хідаяті (Hidayati, A.), А. Сусанті (Susanty, A.), А. Вікаксоно (Wicaksono, A.) та Н. Нусантара (Nusantara, N.) [18], зазначають, що рівень готовності освітніх закладів до впровадження імерсивних технологій визначається поєднанням інфраструктурних, педагогічних та організаційних чинників. Автори наголошують, що технічна база (наявність обладнання, стабільне підключення до Інтернету, програмне забезпечення), підготовленість викладачів та відкритість адміністрації до інновацій є ключовими передумовами успішного використання VR, AR і MR у навчанні.

Технологічна готовність майбутніх педагогів до використання імерсивних технологій включає:

• розуміння педагогічних можливостей VR/AR/MR;

• володіння технічними інструментами та програмним забезпеченням;

• уміння інтегрувати технології в освітній процес;

• готовність до інноваційної та дослідницької діяльності [19].

Узагальнення наукових позицій Г. Алєксєєвої [1], О. Біляковської [2], О. Дущенко [6], Л. Лупаренко [10] , В. Олійник [13], В. Різника [12], І. Солопка [16], Г. Тураєвої [20], О. Шапран [14], Л. Шевчук [15; 16], М. Шишкіної [13] та інших дослідників дозволяє виділити основні компоненти, за якими оцінюють рівень сформованості технологічної готовності майбутніх педагогів до використання імерсивних технологій у професійній діяльності (рис. 1).

Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів із залученням імерсивних технологій відбувається формування структурних компонентів їхньої технологічної готовності до впровадження цих інновацій у майбутню педагогічну діяльність. Зміст і спрямованість таких компонентів визначаються характером професійної діяльності, типовими завданнями, що постають перед учителем, та спектром необхідних умінь і навичок.

Кожен із компонентів технологічної готовності має власну систему критеріїв і відповідних показників, які відображають рівень сформованості ключових професійних компетентностей і забезпечують можливість комплексної та об'єктивної оцінки готовності педагога до ефективного застосування VR/AR/MR-технологій у навчальному процесі. Розглянемо їх детальніше:

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує рівень внутрішньої готовності майбутнього педагога до використання імерсивних технологій, розуміння їх ролі як ефективного засобу організації освітнього процесу та підвищення його якості. Він відображає позитивне ставлення до інновацій, орієнтацію на впровадження педагогічних новацій як засобу розв'язання актуальних освітніх проблем, прагнення до неперервного самовдосконалення, професійного зростання та реалізації власного потенціалу.

Когнітивний критерій визначає ступінь сформованості системи знань, необхідних для ефективного використання імерсивних технологій у професійній діяльності. Він охоплює обізнаність щодо технічних характеристик VR/AR/MR, принципів їх роботи, дидактичних та методичних можливостей, а також розуміння шляхів інтеграції цих технологій у навчальний процес. Показує здатність критично оцінювати інформацію, обирати оптимальні рішення й адаптувати сучасні цифрові інструменти до конкретних педагогічних завдань.

Операційно-діяльнісний критерій відображає рівень практичної готовності педагога до впровадження імерсивних технологій у навчальний процес. Він включає вміння працювати з обладнанням і програмним забезпеченням VR/AR/MR, створювати та адаптовувати навчальний контент, організовувати навчальну взаємодію у віртуальному середовищі, застосовувати інтерактивні методи і технології навчання. Оцінює здатність реалізовувати навчальні цілі за допомогою інноваційних інструментів.

Рефлексивно-оцінювальний критерій характеризує здатність майбутнього педагога до самоаналізу та критичної оцінки результатів своєї діяльності з використання імерсивних технологій. Він охоплює вміння визначати ефективність застосованих методів, виявляти та усувати недоліки, адаптувати підходи відповідно до умов та потреб здобувачів освіти. Відображає сформованість навичок професійної рефлексії як важливого чинника підвищення якості освітнього процесу.

Подальший розгляд зосередимо на визначенні змісту таких критеріїв, а також на деталізації їхніх показників, що дозволяє встановити не лише загальний рівень сформованості технологічної готовності, але й виявити сильні та проблемні зони у професійній підготовці майбутніх педагогів (табл. 1).

Для визначення рівнів сформованості технологічної готовності майбутніх педагогів до ефективного застосування VR/AR/MR-технологій у професійній діяльності доцільно обрати критерієм ступінь самостійності та усвідомленості дій. При цьому використано адаптовану до умов цифровізації освіти класифікацію рівнів готовності до професійної діяльності, запропоновану В. Беспальком. На цій основі виокремлено три рівні сформованості технологічної готовності: *адаптивний, репродуктивний* та *продуктивний*.

Адаптивний рівень характеризується тим, що педагог застосовує засоби імерсивних технологій у своїй діяльності відповідно до заданого алгоритму або шляхом відтворення дій інших осіб. На цьому етапі мотиви впровадження VR/AR/

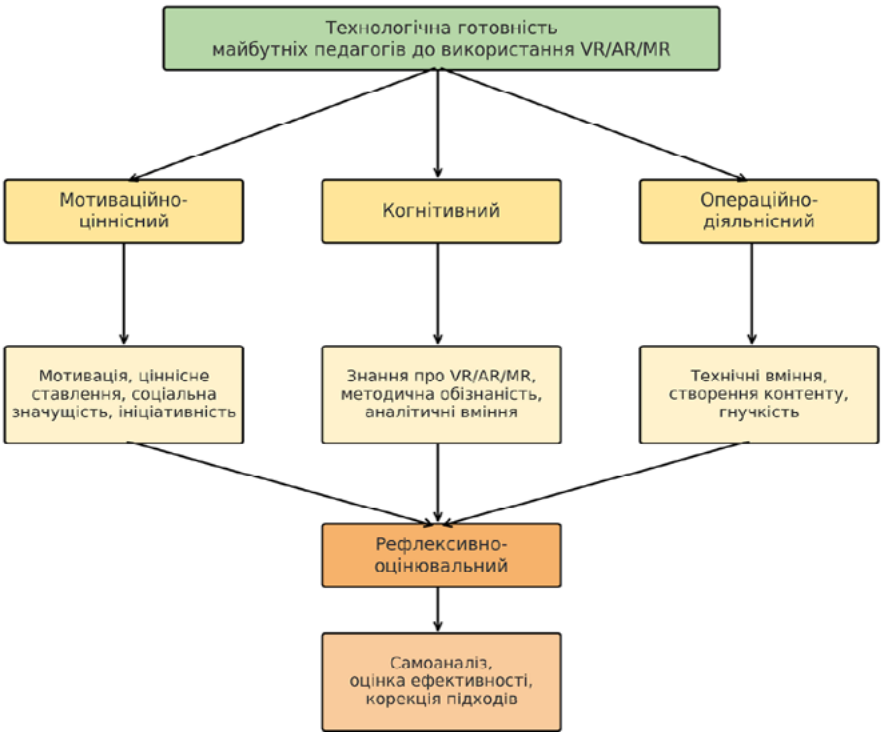


Рис. 1. Взаємозв'язок критеріїв та показників технологічної готовності майбутніх педагогів до використання VR/AR/MR

Таблиця 1

Таблиця критеріїв і показників технологічної готовності майбутніх педагогів до застосування імерсивних технологій

Критерій	Показники
Мотиваційно-ціннісний	– прагнення впроваджувати імерсивні технології у навчальну діяльність. – сприйняття VR/AR/MR як інструментів модернізації освіти. – усвідомлення ролі імерсивних технологій у розвитку сучасної освіти. – прагнення підвищувати кваліфікацію у сфері інновацій. – готовність ініціювати проєкти з упровадження VR/AR/MR.
Когнітивний	– розуміння основних понять, принципів роботи та характеристик VR/AR/MR. – знання методик інтеграції імерсивних технологій. – знання платформ, додатків і сервісів для роботи з VR/AR/MR. – здатність знаходити та адаптовувати інформаційні ресурси. – розуміння можливостей поєднання VR/AR/MR з іншими цифровими інструментами.
Операційно-діяльнісний	– налаштування обладнання та програм для VR/AR/MR. – розробка та адаптація навчальних матеріалів для імерсивного середовища. – впровадження VR/AR/MR у методи навчання. – забезпечення комунікації у віртуальному середовищі. – адаптація сценаріїв використання технологій залежно від ситуації.
Рефлексивно-оцінювальний	– визначення сильних і слабких сторін досвіду використання VR/AR/MR. – аналіз впливу технологій на результати навчання. – зміна методів на основі отриманих результатів. – підбір найбільш доцільних способів використання VR/AR/MR. – усвідомлення ролі педагога у застосуванні імерсивних технологій.

Джерело: розроблено автором на основі А. Григоренко, (2023)[4]; О. Дущенко, (2019)[6]; Л.Шевчук, (2022)[16]; Лупаренко, Л. та ін. (2022)[10]; I. Gower, et al.(2025)[17]; Hidayati, A. et al.(2024)[18]

MR-технологій у навчальний процес або відсутні, або проявляються незначною мірою.

Репродуктивний рівень передбачає здатність педагога самостійно переносити засвоєні способи й алгоритми використання імерсивних технологій у нові, але типові ситуації. Викладач володіє навичками аналізу та самоконтролю, демонструє часткову самостійність у процесі розв'язання педагогічних завдань і виявляє сформовану спрямованість на застосування VR/AR/MR-технологій у професійній діяльності.

Продуктивний рівень визначається здатністю педагога самостійно обирати як засоби імерсивних технологій, так і методи їхнього застосування, адаптуючи їх до конкретних педагогічних завдань. На цьому рівні педагог виявляє готовність до самостійного опанування нових цифрових інструментів, чітку орієнтацію на інтеграцію VR/AR/MR-технологій у власну практику та прагнення до безперервної самоосвіти у сфері цифрових технологій.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Проведене дослідження дало змогу обґрунтувати сутність технологічної готовності майбутніх педагогів до використання імерсивних технологій (VR/AR/MR) у професійній діяльності як інтегративної характеристики, що поєднує особистісні, теоретичні та практичні компоненти, спрямовані на ефективне застосування інноваційних цифрових засобів у навчальному процесі. Визначено, що рівень сформованості цієї готовності зумовлюється не лише технічними можливостями та інфраструктурою освітніх закладів, а й підготовленістю педагогічних кадрів, їхньою мотивацією та відкритістю до впровадження сучасних технологій.

Узагальнення наукових підходів і результатів емпіричних досліджень дало змогу виокремити критерії, показники та три рівні технологічної готовності – адаптивний, репродуктивний і продуктивний – які відрізняються ступенем самостійності та усвідомленості дій педагога, здатністю інтегрувати VR/AR/MR-технології у педагогічну практику та прагненням до безперервного професійного розвитку.

Отримані результати можуть стати основою для розроблення навчально-методичного забезпечення, спрямованого на формування у майбутніх педагогів технологічної готовності до використання імерсивних технологій, а також для удосконалення освітніх програм з урахуванням викликів цифрової трансформації та потреб сучасного освітнього простору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алєксєєва, Г. М. Формування в майбутніх соціальних педагогів готовності до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2010. С. 16–20.

2. Біляковська О. Професійна підготовка майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: якісний вимір. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Вип. LXXX. Т. ІІ. Херсон. 2017. С. 125–129.

3. Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ: колективна монографія / [колектив авторів]; за ред. В.Ю. Бикова, О.П. Пінчук. К.: ФОП Ямчинський О.В., 2019. 186 с.

4. Григоренко, А. В. Цифрова грамотність, як складова технологічної готовності майбутнього учителя. In *The 13th International scientific and practical conference "Information activity as a component of science development*" (April 04–07, 2023) Edmonton, Canada. International Science Group. 2023. С. 291–294.

5. Довгопола, Л. І., & Шапран, Ю. П. Діагностика готовності до професійної діяльності майбутніх учителів біології. In *International Scientific and Practical Conference World science*. Vol. 7. № 6. 2018. С. 27–32.

6. Дущенко О. С. Формування готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Ізмаїл. 2019. 296 с.

7. Козаченко, І. В. Технологічна готовність учителя іноземної мови (англійської) до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. №1 (45). С.146–154.

8. Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку: збірник наукових праць / [колектив авторів]; За ред. В.Г.Кременя, О.І. Ляшенка; укл. А.В. Яцишин, О.М. Соколюк. К.: 2019. 361 с.

9. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–132.

10. Лупаренко, Л., Литвинова, С., Пінчук, О., & Соколюк, О. Готовність вчителів до використання доповненої реальності в освітньому процесі. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Серія «Педагогічні науки».* ПОЧАТОК, № 21(50), 2022. С. 144–177. DOI: https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21(50)-144-177

11. Оршанський Л.В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: [монографія] / Л. В. Оршанський. Дрогобич : Швидко Друк. 2008. 278 с.

12. Різник В. В. (2010). Формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін : автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 20 с.

13. Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України : монографія / В. Ю. Биков, О. Ю. Буров, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, М. П. Лещенко, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий, В. В. Олійник, О. М. Спірін, М. П. Шишкіна / наук. ред. В. Ю. Биков, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий. Київ : Компринт, 2019. 214 с.

14. Шапран, О. І., & Бандур, Б. О. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драго-*

манова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 87. 2022. С. 124–130. DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.25

15. Шевчук Л. Д. Критерії та показники готовності майбутніх вчителів технологій до використання засобів прикладної інформатики у своїй професійній діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.* Серія No 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. Київ. № 13(20). 2012. С. 140–147.

16. Шевчук Л.Д., Солопко І.О. Готовність до професійної діяльності майбутнього учителя математики засобами цифрових технологій, як складова професійної діяльності. *Scientia et societus*. зб. наук. праць. Вип. 1 / [ред. колегія: Коцур Н.І. (голов. ред.) та ін.]. Переяслав: ФОП Домбровська Я.М. 2022. С. 25–34. DOI: https://doi.org/10.31470/2786-6327/2022/2/25-33

17. Gower, I. F., Lee, D., & Palmer, E. Immersive Opportunities: A Systematic Review of Virtual Reality in the Classroom. *Risks and Opportunities in Using Educational Technologies*, 2025. P. 87–115. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-96-1595-7_8

18. Hidayati, A., Susanty, A., Wicaksono, A., & Nusantara, N. Readiness of Educational Institutions in Utilizing Immersive Technology in Learning. *Southeast Asian Journal on Open and Distance Learning*, № 2(02), 2024. P. 1–10. URL: https://odelia-journal.seamolec.org/

19. Stojšić, I., Ivkov-Džigurski, A., & Maričić, O. The readiness of geography teachers to use mobile devices in the context of immersive technologies integration into the teaching process. *Geographica Pannonica*, № 23(2). 2019. P. 121–133. DOI: http://dx.doi.org/10.5937/gp23-20762

20. Turaeva, G. Developing the readiness of students to use reversible and immersive technologies in the educational process. *23rd -TECH-FEST-2024.* International Multidisciplinary Conference Hosted from Manchester, England. 2024. P. 10–19. URL: https://conferencea.org

21. Yang, M., Miller, C., Crompton, H., Pan, Z., & Glaser, N. The implementation of virtual reality in organizational learning: attitudes, challenges, side effects, and affordances. *TechTrends*. № 68(1). 2024. P. 111–135. DOI: https://doi.org/10.1007/s11528-023-00917-y

Дата першого надходження рукопису до видання: 18.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ВИКОНАВЦІВ ПІД ЧАС ЗМАГАНЬ З ПОВІТРЯНОЇ АКРОБАТИКИ ТА ПІЛОННОГО СПОРТУ

CRITERIA FOR EVALUATING PERFORMERS DURING AIR ACROBATICS AND POLE SPORT COMPETITIONS

УДК 796.417.012.432:796.092.29
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.10
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Драч Т.Л.,
аспірантка кафедра теорії та методики фізичної культури
Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського,
тренер-хореограф
Школи повітряної акробатики Шоколад (м. Львів)

У статті розглянуто питання критеріїв оцінювання виконавців під час змагань з повітряної акробатики та пілонного спорту. Зазначені напрямки набувають популярності серед широкого кола населення, що обумовлює необхідність уніфікації системи змагального відбору та оцінювання на різних рівнях – від регіонального до міжнародного. У дослідженні охарактеризовано вікову, кваліфікаційну та видовищну класифікацію учасників, визначено допустимі та заборонені елементи у виступах, встановлено основні параметри оцінювання, зокрема технічну складність, артистичність та хореографічну складову. Проаналізовано відмінності у критеріях залежно від дисципліни (pole sport, pole art, aerial silks, aerial hoop тощо) та рівня підготовки виконавців (дебют, аматор, напівпрофесіонал, професіонал, еліт). У результаті узагальнено підходи до оцінювання виступів, що дозволяє формувати якісну методичну та тренувальну базу. Завдяки проведеного дослідження нам вдалося визначити основні критерії оцінювання в повітряній акробатиці та пілонному спорті під час змагань. Завдяки нашому дослідженню було з'ясовано, які обов'язкові елементи слід використовувати під час змагань для виконавців у повітряній акробатиці та пілонному спорті, а також які елементи є забороненими. Також, нам вдалося дослідити, що саме вітається та на що звертають увагу судді під час змагань з цих напрямків. Розподіл по категоріям відбувається з поступовим ускладненням програми, що дає змогу виконавцям професійно зростати та підвищувати свій виконавський рівень. Наявність обов'язкових елементів контролюється кваліфікованими суддями, котрі оцінюють якість виконання та артистичні, музичні, хореографічні навички виконавців.
Ключові слова: *повітряна акробатика, пілонний спорт, критерії оцінювання, категорії учасників, змагальна система.*

Performers in such disciplines as aerial acrobatics and pole sports have the opportunity to participate in competitions of various levels, namely regional, national, European, and world competitions. In order to participate in competitions, it is necessary to determine the category in which the performer will compete. To do this, it is necessary to indicate the performer's age category, their experience in performances, and the discipline of aerial acrobatics and pole sports in which the performer will present their program. For each category, there are permitted and prohibited elements that the performer must perform during the performance. If all requirements are met and the performer has performed all elements qualitatively and in compliance with the rules of performance, there is a chance to receive a higher score and be able to continue performing in a more professional category and apply to participate in the selection for European and world competitions. The aim of our study was to determine the criteria for evaluating performers in aerial acrobatics and pole sports during competitions. To this end, the following task was set: to study the requirements for different categories during competitions in aerial acrobatics and pylon racing on various official websites of competitions and federations. Thanks to our research, we were able to identify the main evaluation criteria in aerial acrobatics and pole sports during competitions. Our research revealed which mandatory elements should be used during competitions for performers in aerial acrobatics and pole sports, as well as which elements are prohibited. We also managed to find out what is welcome and what the judges pay attention to during competitions in these disciplines. The distribution by categories occurs with a gradual increase in the complexity of the program, which allows performers to grow professionally and improve their performance level. The presence of mandatory elements is controlled by qualified judges who evaluate the quality of performance and the artistic, musical, and choreographic skills of the performers.
Key words: *aerial acrobatics, pole sport, evaluation criteria, competition, categories.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Повітряна акробатика та пілонний спорт є сучасними напрямками фізичної активності, що активно розвиваються в Україні та світі. Систематичне проведення змагань різного рівня передбачає необхідність чітко регламентованих критеріїв оцінювання, які б враховували як технічні аспекти виконання, так і артистичність, хореографічну виразність і відповідність вимогам безпеки. Недостатня кількість уніфікованих методичних рекомендацій ускладнює підготовку спортсменів та роботу суддівської колегії. Питання критеріїв оцінювання у пілонному спорті є важливим, адже допомагає виконавцям добре підготуватися та створити методичну базу для проведення занять з повітряної акробатики та пілонного спорту. На кожних змаганнях слід ретельно вивчати умови постановки номерів, для того, щоб тренер правильно скомпанувати програму для виконавців у цих напрямках. Змагання з повітряної акробатики та пілонного спорту в Україні проводяться регулярно в Києві, Львові, Ужгороді, Дніпрі та інших містах нашої держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням методичної підготовки у повітряній акробатиці та пілонному спорті займалися такі науковці як Невелика А., Сутула О. (2022)[1], Sobko I.M., Velieva A.R., Sobko Y.O., Slastina O.O. (2022) [10]. Детально розглянуто критерії оцінювання в таких напрямках як повітряна акробатика та пілонний спорт у вимогах до змагань на офіційних інтернет

сторінках Fusion Air Cup у Львові [11], на сторінці в Інстаграм Міжнародного чемпіонату з повітряної акробатики та пілонного спорту Magic Air Championship, на офіційному сайті Міжнародної асоціації повітряної акробатики та пілонного спорту POSA [13] та ін. Проте систематизація критеріїв оцінювання для різних дисциплін та рівнів спортсменів потребує подальшого теоретичного осмислення.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Повітряна акробатика та пілонний спорт є сучасними напрямками фізичної активності, що активно розвиваються в Україні та світі. Систематичне проведення змагань різного рівня передбачає необхідність чітко регламентованих критеріїв оцінювання, які б враховували як технічні аспекти виконання, так і артистичність, хореографічну виразність і відповідність вимогам безпеки. Недостатня кількість уніфікованих методичних рекомендацій ускладнює підготовку спортсменів та роботу суддівської колегії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є визначення системи критеріїв оцінювання виконавців у повітряній акробатиці та пілонному спорті під час змагань різного рівня. Задля цього було поставлено такі завдання: проаналізувати вимоги до учасників змагань відповідно до вікових та кваліфікаційних категорій; виокремити обов'язкові та заборонені елементи для кожної категорії; узагальнити критерії технічного, хореографічного та артистичного оцінювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. В таких сучасних напрямках як повітряна акробатика та пілонний спорт важливими є критерії оцінювання, за котрими оцінюють виконавців є техніка виконання. артистичність та музичність. Щоб визначити за якими критеріями буде оцінюватися виконавець для початку необхідно обрати категорію, в яку виконавець подає заявку. Поділ на категорії на кожних змаганнях індивідуальні, у кожній категорії є свої дозволені та заборонені елементи [7].

Категорії в змаганнях бувають такими: дебют, старт, аматори, напівпрофесіонали, професіонали, еліт. В кожних змаганнях своя градація по категоріям. В категорію дебют можуть подавати лише ті учасники, котрі раніше не приймали участь у змаганнях. В категорію дебют має можливість подавати спортсмен з базовим рівнем досвіду та який не мав досвіду у змаганнях, які можуть обирати елементи з найнижчою технічною вартістю. Тільки такі виконавці можуть подати заявку на участь в категорії дебют. Переважно учасники, які подають заявку на участь в цій категорії мають досвід занять менше одного року; не мають практики виступів на змаганнях; не брали участі у жодних змаганнях з пілонного спорту та повітряної акробатики (внутрішньошкільних, регіональних, всеукраїнських, міжнародних, тощо) [8].

В категорію аматор мають право подавати заявки на участь спортсмени з середнім рівнем досвіду , які можуть обирати елементи з найнижчою технічною вартістю. Заявник не має права претендувати на розряд аматор, якщо він змагався в розрядах напівпрофесіонали, професіонали та еліт в минулому в будь-яких національних змаганнях; входив двічі в трійку переможців в розряді аматор на національних змаганнях.

В категорію напівпрофесіонали мають право подавати заявку виконавці з достатнім рівнем досвіду, які можуть обирати елементи з середньою технічною вартістю. До цієї категорії можуть подати заявку лише учні середнього або високого класу; виконавці, які змагалися в розряді напівпрофесіонали в минулому на національних змаганнях; виконавці, які двічі входили в трійку перших місць на національних змаганнях в розряді аматор[9].

До категорії професіонали мають право подавати заявку на участь виконавці з достатнім рівнем досвіду, які можуть обирати елементи з вищою технічною майстерністю. До цієї категорії відносяться учні середнього або високого класу; виконавці, які змагалися в розряді професіонали в минулому на національних змаганнях; виконавці, які двічі входили в трійку перших місць на національних змаганнях в розряді аматор (напівпрофесіонали).

В категорію Еліт мають право подавати заявку на участь лише першокласні виконавці, які можуть виконувати елементи з найвищою технічною складністю, і які мають змогу змагатися з іншими першокласними спортсменами: До цієї категорії можуть відноситися виконавці вищого класу; виконавці, які в минулому змагалися на міжнародних та світових чемпіонатах; виконавці, котрі в минулому двічі входили в трійку переможців в розряді професіонали [7].

Напрямки з яких проводяться змагання з повітряної акробатики та пілонного спорту можуть бути такими: pole sport, pole art, pole exot, aerial hoop sport або art, aerial silks sport або art, original props [9].

Виконавців також ділять по віковим категоріям: наприклад, може бути така градація: діти 4–6 років; діти 7 – 9 років; діти 10–13 років; юніори 14–17 років; дорослі 18+ ; дорослі 30+; дуети діти; дуети 18+. Кожний учасник змагань подає себе в ту категорію, яка відповідає його віку на момент проведення змагань [8].

Оцінювання в категорії pole sport відбувається таким чином. За техніку і виконання виконавець може отримати максимум 60 балів. За артистизм та хореографію – максимум 40 балів.

Система оцінювання здійснюється за такими параметрами: технічні надбавки – оцінювання всіх трюків, їх складності, утримання та положення тіла під відповідним кутом, чистота виконання елементів, оцінювання оригінальних переходів, та авторських трюків.

Технічні списання можливе за незадовільне виконання елементів (включаючи обов'язкових), втрата рівноваги, падіння, невміння виконати вибраний елемент, невиконання вказаних обов'язкових елементів, ненатягнутість носків та колін.

Також додатково оцінюється під час змагань артистичне та хореографічне виконання, вміння ритмічно поєднувати рухи з музикою, передавати образ на емоційному стані, виконувати рухи плавно, чітко передати в танці обраний образ та поєднати його з музикою [2, с.75].

Обов'язковими елементами для дебют pole sport є мінімум два трюки на утримання (один на силу та один на гнучкість), можуть бути присутні крутка на статичному пілоні, крутка на динамічному пілоні, динамічна комбінація; демонстрація різних видів залазу, стійки біля пілону; зв'язки з демонстрацією різних переходів від трюка до трюка. Виконання всіх потрібних елементів, а також хореографічна постановка без пілона, з пілоном значно підвищить критерії оцінювання рівня виконавця.

В категорії дебют забороняється виконувати елементи високого рівня технічної складності, такі як fonji, перехвати, X-flag, Starfish, Iron flag passe, Rainbow Marchenco, Crossbow та інші елементи, які відповідають категорії Еліт та Профі. За невиконання даного правила, з виконавця можуть бути зняті бали за кожен заборонений елемент [8].

Для аматорів pole sport в програмі мають бути присутні: мінімум два трюки на утримання (один на силу та один на гнучкість); мінімум одна крутка на статичному пілоні та одна крутка на динамічному пілоні; мінімум одна динамічна комбінація, можуть бути присутні демонстрація різних видів залазу, стійки біля пілону, зрив; зв'язки з демонстрацією різних переходів від трюка до трюка. Значно підвищить критерії оцінювання рівня виконавця хореографічна постановка без пілона та з пілоном.

В категорії аматори також забороняється виконувати елементи високого рівня технічної цінності, такі як fonji, перехвати, X-flag, Starfish, Iron flag passe, Rainbow Marchenco, Crossbow та інші елементи, які відповідають категорії Еліт та Профі. За невиконання даного правила, зі спортсмена будуть зніматися бали за кожен заборонений елемент. Дозволено виконання обертання «Фенікс» в категорії аматор, але за умови, якщо тяга у «прапорець» виконується через бік за допомогою інерції [9].

Для категорії напівпрофесіонали pole sport в програмі мають бути присутні мінімум чотири трюки на утримання (два на силу та два на гнучкість); мінімум одна крутка на статичному пілоні та одна крутка на динамічному пілоні; мінімум одна динамічна комбінація. Також можуть бути присутні демонстрація різних видів залазу, стійки біля пілону, зрив, зв'язки з демонстрацією різних переходів від трюка до трюка, підвищить оцінювання рівня спортсмена хореографічна постановка без пілона та з пілоном [7].

Для категорії професіонали pole sport в програмі мають бути присутні мінімум чотири трюки на утримання (два на силу та два на гнучкість); мінімум одна крутка на статичному пілоні та одна крутка на динамічному пілоні; мінімум одна динамічна комбінація, можуть бути присутні силові підйоми; демонстрація різних видів залазу, стійки біля пілону, зрив,зв'язки з демонстрацією різних переходів від трюка до трюка, значно підвищить критерії оцінювання рівня спортсмена хореографічна постановка без пілона, з пілоном.

В категорії Еліт pole sport в програмі мають бути присутні мінімум шість трюків на утримання (три на силу та три на гнучкість); мінімум одна крутка на статичному пілоні та одна крутка на динамічному пілоні, мінімум одна динамічна комбінація, можуть бути присутні силові підйоми, демонстрація різних видів залазу, стійки біля пілону, зрив, зв'язки з демонстрацією різних переходів від трюка до трюка. Також значно підвищить критерії оцінювання рівня спортсмена хореографічна постановка без пілона, з пілоном.

Напрям pole art має особливі вимоги для постановки номерів. Обов'язкові елементи в Pole Art відсутні. Оцінювання номеру розподіляється на 60% – хореографія, 40% – трюки на пілоні. Хореографія має включати в себе: вміння ритмічно поєднувати рухи з музикою, передавати образ на емоційному стані, виконувати рухи плавно, чітко передати в танці обраний образ та поєднати його з музикою.

Виконавець має продемонструвати технічні навички, показати гнучкість, утримувати вибраний елемент, виконувати трюки на силу, крутки на статистичному та динамічному пілоні, оцінюються також оригінальні переходи і комбінації, а також авторські трюки та комбінації.

Категорії повітряної акробатики на полотнах також поділяються на рівні. Першим є рівень дебют. Обов'язковими елементами для категорій повітряної акробатики дебют aerial silks sport мають бути мінімум два трюки на утримання (один на силу та один на гнучкість), може бути присутнім елемент на баланс. Значно підвищить критерії оцінювання рівня виконавця хореографічна постановка без снаряда та зі снарядом. В категорії дебют забороняється виконувати елементи високого рівня технічної складності, які відповідають категорії еліт та профі. За невиконання даного правила, з виконавця можуть зніматися бали за кожен заборонений елемент [10].

Для категорії аматори aerial silks sport в програмі мають бути присутні мінімум два трюки на утримання (один на силу та один на гнучкість); мінімум один елемент на баланс. Також можуть бути елемент на баланс, розмотування та намотування. Значно підвищить критерії оцінювання рівня виконавця хореографічна постановка без снаряда та зі снарядом [5, с. 80].

В категорії аматор забороняється виконувати елементи високого рівня технічної складності, які

відповідають категорії еліт та профі. За невиконання даного правила, з виконавця можуть знімати бали за кожен заборонений елемент.

В програмі напівпрофесіоналів Aerial Silks Sport мають бути присутніми мінімум чотири трюки на утримання (два на силу та два на гнучкість); мінімум один елемент на баланс. Також можуть бути присутні демонстрація різних видів залазу; динамічні комбінації; розмотування, намотування, перехвати. Додаткові бали можна отримати за хореографічну постановку без снаряда та зі снарядом [1, с. 38].

До категорії професіонали aerial silks sport в програмі мають бути мінімум шість трюків на утримання (три на силу та три на гнучкість), мінімум один елемент на баланс, мінімум одна динамічна комбінація. Також можуть бути присутні демонстрація різних видів залазу, динамічні комбінації, розмотування, намотування, перехвати, важко координаційний баланс, без додаткового намотування на тіло. Значно підвищить критерії оцінювання рівня виконавця хореографічна постановка без снаряда та зі снарядом.

Для категорії еліт aerial silks sport в програмі мають бути присутні мінімум шість трюків на утримання (три на силу та три на гнучкість), мінімум один елемент на баланс, мінімум одна динамічна комбінація. Також можуть бути присутні демонстрація різних видів залазу, динамічні комбінації; розмотування, намотування; перехвати; важко кординаційний баланс, без додаткового намотування на тіло. Значно підвищить критерії оцінювання рівня виконавця хореографічна постановка без снаряда та зі снарядом.

Програма такої категорії як aerial silks art може включати в себе різноманітні спортивні, хореографічні та театралізовані направлення , але техніка на снаряді повинна розглядатися протягом всього виступу. Дозволяється використання аксесуарів, реквізиту та декорацій, які спортсмен виносить та заносить самостійно в один прийом. Спортсмен рівня аматор та дебют при виборі елементів для виконання програми повинен дотримуватись тих же правил як спорт, тобто в цій категорії також діють заборонені елементи [1, с.39].

Система категорії артістік на снаряді включає чотири параметри, а саме: хореографія, рівень складності, виконання та презентація. Учасники оцінюються по всім чотирьом параметрам. Фінальна оцінка поєднує всі чотири параметри, а учасник з найвищим балом буде вважатися переможцем. Обов'язкові елементи відсутні, і більше балів нараховується за навички виконання, а не технічні навички.

В цій категорії заборонено виконання рухів які є елементами в стилі "тверк" та елементів які використовуються у стилі «тверк», «stripplastic» та інших елементів з відвертим підтекстом, таких як exotic pole dance, stripplastic тощо.

Висновки з проведеного дослідження і перспективи в цьому напрямку. Результати дослідження дозволили систематизувати та уніфікувати критерії оцінювання виконавців у повітряній акробатиці та пілонному спорті. Чітке розмежування категорій, регламентація дозволених та заборонених елементів, багатокомпонентна система оцінювання забезпечують об'єктивність та прозорість змагального процесу. Визначені критерії сприяють створенню методичної бази для тренерів та спортсменів, стимулюють поступове професійне зростання виконавців та підвищення їх технікоартистичного рівня.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Невелика А., Сутула О. Історія виникнення повітряної акробатики, як виду спорту. *Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології*, 2022. № 7(1). С. 38-40.

2. Сосіна В.Ю. Хореографія в спорті: навч. посіб. Київ: Олімпійська література; 2021. 276 с.

3. Kartali I. Pole dance fitness. 1st edition. Meyer & Meyer Media; 2018. 416 p.

4. Saldana C.G.O, Gavira J.F., Oliver A.J.S. Evaluation of motivational factors in the practice of pole sport: preliminary validation. Revista de psicologia del deporte 2017, 26: 62-67.

5. Santos S. Simply Circus. Introduction to Rigging Lyras and Trapeze Bars. Simply Circus: Inc.; 2013. 218 p.

6. Sobko I.M., Velieva A.R., Sobko Y.O., Slastina O.O. Factors of special physical fitness of athletes involved in Pole Sports. *Health, Sport, Rehabilitation*.2022. № 8(4), p. 42–53.

7. POSA Pole sports and art federation [Internet]. 2024 [cited 2024 May 21]. URL: https://www.posaworld.org/documents/

8. Pole UNIVERSE 2021 [Internet]. 2021 [cited 2024 May 21]. URL: http://www.royalpoledance.com/pu.html

9. Ukrainian Pole sport and Aerial acrobatics Federation [Internet]. 2024 [cited 2024 May 21]. URL: https://www.polesportua.org/sport-na-piloni.

10. Pony Poison. Simply Circus. Aerial silk. [Internet]. 2024 [cited 2024 May 21]. URL: http://www.simplycircus.com.au/face-painting--balloons.html.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

INTERACTIVE METHODS AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

УДК 37. 211.24
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.11
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Дубяга С.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри початкової і спеціальної освіти

Барбашова І.А.,
докт. пед. наук,
професор кафедри початкової і спеціальної освіти

Саєнко Ю.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри початкової і спеціальної освіти

Черкашина К.А.,
викладач-стажист кафедри початкової і спеціальної освіти

Сухомлінова А.С.,
викладач-стажист кафедри початкової і спеціальної освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Запоріжжя, Україна)

Стаття присвячена інтерактивним методам як важливому педагогічному інструменту для сприяння та розвитку критичного мислення в учнів початкової школи. Актуальність теми зумовлена необхідністю формування особистостей, здатних самостійно мислити, аналізувати інформацію, формулювати обґрунтовані висновки та приймати зважені рішення відповідно до цілей Нової української школи. У статті охарактеризовано учнів початкової школи, які визначають особливості застосування інтерактивних методів, спрямованих не тільки на набуття знань, а й на розвиток когнітивних здібностей, мислення, комунікативних і кооперативних навичок. Підкреслена важливість активної участі учнів у навчальному процесі, оскільки це є передумовою розвитку критичного мислення.

У статті проаналізовано ефективність різних інтерактивних технологій у створенні сприятливого освітнього середовища, що підсилює інтелектуальну активність, самостійність і критичне мислення учнів при засвоєнні навчального матеріалу. Наведені приклади застосування конкретних педагогічних практик у розвитку аналізу, порівняння, узагальнення, постановки питань, аргументації та рефлексії, що є ключовими елементами критичного мислення.

Особлива увага приділена методичним рекомендаціям щодо впровадження інтерактивного навчання з урахуванням специфіки навчального предмета, рівня розвитку учнів, педагогічного контексту та наявних ресурсів. Зроблено висновок, що цілеспрямоване, систематичне використання інтерактивних методів у початковій школі сприяє вихованню учнів, які готові до конструктивного діалогу, міжособистісної взаємодії, рефлексії та ефективного вирішення проблем.

Ключові слова: *критичне мислення, інтерактивні методи, початкова школа, активне навчання, мисленнєві навички, освітній процес, інноваційні технології, учень молодшого шкільного віку.*

The article is devoted to interactive methods as an important pedagogical tool for promoting and developing critical thinking in primary school students. The relevance of the topic is determined by the need to form personalities capable of thinking independently, analyzing information, formulating reasoned conclusions, and making informed decisions in accordance with the goals of the New Ukrainian School. The author focuses on the age characteristics of primary school students, which determine the specifics of the application of interactive methods aimed not only at acquiring knowledge but also at developing cognitive abilities, thinking, communication, and cooperative skills. The importance of active student participation in the learning process is emphasized, as it is a prerequisite for the development of higher thinking.

The study analyzes the effectiveness of various interactive technologies, including brainstorming, pair and small group work, educational projects, role-playing games, educational dialogues, and discussions, in creating a supportive educational environment that promotes intellectual activity, independence, and critical thinking about the learning material. Examples of specific pedagogical practices that promote the development of skills such as analysis, comparison, generalization, questioning, argumentation, and reflection, which are key elements of critical thinking, are provided.

Particular attention is paid to methodological recommendations for the implementation of interactive learning, taking into account the subject matter, the level of development of students, the pedagogical context, and available resources. It is concluded that the purposeful and systematic use of interactive methods in primary school contributes to the development of students as thinking, active, responsible, and socially mature individuals capable of constructive dialogue, interpersonal interaction, reflection, and effective problem solving.

Key words: *critical thinking, interactive methods, primary school, active learning, thinking skills, educational process, innovative technologies, primary school students.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У наш час, коли важливим є формування в учнів ключових компетентностей, особливо важливим стає розвиток критичного мислення вже в ранньому віці. Перенесення акценту з репродуктивного засвоєння знань на активну когнітивну діяльність вимагає від вчителів пошуку ефективних методів навчання, що сприяють розвитку мислення, самостійності, рефлексії та аналізу.

Учні початкової школи перебувають у фазі активного когнітивного та емоційного розвитку, що створює сприятливі умови для формування критичного мислення. Водночас традиційні форми навчання, які часто зберігають елементи авторитарного підходу, не завжди забезпечують достатній рівень залучення учнів до осмисленої обробки інформації, формування власної позиції, розвитку вміння аргументувати та робити логічні висновки.

Інтерактивні методи навчання, що базуються на співпраці, діалозі, аналізі реальних ситуацій, дискусіях, проєктній роботі тощо, є перспективним способом удосконалення початкової освіти. Вони не тільки сприяють підвищенню мотивації учнів до навчання, а й створюють умови для розвитку їхніх когнітивних і соціальних здібностей.

Незважаючи на науковий інтерес до теми розвитку критичного мислення в початковій школі, питання систематичного впровадження інтерактивних методів у початковій школі на практиці ще недостатньо досліджено. Особливо актуальним

є аналіз їх змісту, придатності для використання в різних навчальних ситуаціях і впливу на розвиток в учнів навичок критичного мислення.

У цьому контексті існує потреба в ретельному дослідженні педагогічних умов, форм, методів і технік, що сприяють ефективному розвитку критичного мислення учнів початкової школи за допомогою інтерактивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку критичного мислення учнів привертає увагу багатьох учених. Зокрема, у працях Н. Бібік, С. Луців, Е. Райн підкреслена важливість не лише набуття учнями знань, а й умінь самостійно аналізувати, оцінювати інформацію та застосовувати її в нових ситуаціях. Автори статті наголошують на необхідності переходу до особистісно-орієнтованого та компетентнісного навчання, яке неможливе без розвитку критичного мислення як універсальної когнітивної здібності.

Дослідники С. Доценко, О. Пометун, С. Скворцова підкреслюють потенціал інтерактивних методів як засобів активізації навчальної діяльності та розвитку аналітичних, рефлексивних і кооперативних здібностей учнів. О.Пометун особливо виділяє такі методи, як «мозковий штурм», «кооперативне навчання», «рольова гра», «дискусія», які сприяють розвитку здатності розглядати проблеми, ставити питання та знаходити нестандартні рішення.

У дослідженнях деяких учених – J. Stil, K. Meredith, C. Temple – критичне мислення визначена як цілісна система інтелектуальних здібностей, розвиток яких відбувається в процесі активної розумової діяльності, рефлексії та аналізу. Їхні концепції лягли в основу впровадження інтерактивних стратегій навчання, спрямованих на розвиток когнітивної гнучкості та самостійного мислення учнів.

Особливої уваги заслуговують сучасні дослідження з розвитку критичного мислення саме в учнів початкової школи (Н. Бібік, О. Пометун, С. Скворцова) у яких обґрунтовується необхідність системного підходу до розвитку цього виду мислення з урахуванням вікових і психологічних особливостей молодших школярів.

Незважаючи на велику кількість наукових публікацій, присвячених теоретичним основам інтерактивного навчання, та окремих емпіричних досліджень, що підтверджують його ефективність у загальному освітньому процесі, практичні аспекти впровадження інтерактивних методів, зокрема в початковій школі для розвитку критичного мислення, досліджені лише фрагментарно. У науковій дискусії досі бракує цілісного, систематичного аналізу ефективності конкретних інтерактивних методів з урахуванням важливих факторів, таких як вікові, когнітивні, комунікативні та соціальні особливості учнів початкової школи.

Зокрема, механізми адаптації сучасних технологій критичного мислення до реального освітнього середовища початкової школи, що функціонує в контексті реформ Нової української школи, ще недостатньо розроблені. Важливою, але досі малодослідженою сферою є методична підготовка вчителів початкової школи до ефективного, цілеспрямованого та систематичного використання інтерактивних форм і методів навчання як інструменту розвитку критичного мислення в дітей молодшого шкільного віку. Наявний педагогічний досвід впровадження інтерактивних підходів слід не тільки узагальнити, а й критично проаналізувати, доповнити та адаптувати до нових викликів у сфері освіти.

Метою статті є теоретичне доведення можливості використання інтерактивних методів навчання як ефективного засобу розвитку критичного мислення в учнів початкової школи, а також визначення педагогічних умов і методичних підходів, що сприяють розвитку аналітичного, рефлексивного та логічного мислення в учнів початкової школи з урахуванням вікових і психологічних особливостей.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освіта вимагає від вчителів початкової школи не тільки передачу знань, а й цілісної системи мисленнєвих і особистісних умінь, серед яких провідну роль відіграє критичне мислення. Освітня парадигма Нової української школи спрямована на розвиток особистості, здатної самостійно аналізувати інформацію, обґрунтовувати власну позицію, оцінювати ситуації з різних позицій і приймати зважені рішення. У цьому контексті розвиток критичного мислення стає пріоритетним завданням уже в перших класах школи.

Критичне мислення дозволяє учням не тільки засвоювати і відтворювати знання, а й активно працювати з ними: ставити питання, порівнювати факти, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, шукати докази та встановлювати логічні зв'язки між знаннями та життєвим досвідом. Водночас воно передбачає розвиток здатності до самостійного судження, рефлексії, а також до усвідомлення різних ракурсів і прийняття рішень на основі аналізу та логічного мислення.

У педагогічній літературі існує багато тлумачень поняття «критичне мислення». Загалом, цездатність людини свідомо, обґрунтовано та незалежно аналізувати інформацію, формувати власну думку та приймати логічні рішення. Так, за визначенням С. Доценка, критичне мислення – це «здатність особистості до самостійного оцінювання дійсності, інформації, знань, думок і тверджень інших людей, уміння знаходити ефективні рішення з урахуванням існуючих стереотипів і розроблених критеріїв» [2, с. 279], тобто воно не обмежується пасивним сприйняттям, а перетворюється на внутрішню діяльність учня.

У початковій школі, коли тільки формуються основні інтелектуальні операції – порівняння,

класифікація, узагальнення, аналіз і синтез, критичне мислення проявляється в здатності учнів:

– розуміти суть навчального матеріалу;

– ставити змістовні запитання щодо прочитаного або почутого;

– висловлювати власну думку та обґрунтовувати її;

– пропонувати кілька варіантів вирішення завдання;

– робити прості, але логічно обґрунтовані висновки.

Розвиток цих навичок значною мірою сприяє інтерактивне навчання, яке передбачає активну участь дитини в процесі навчання, її взаємодію з іншими учнями, учителем і навчальним матеріалом. Особливості психофізіологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, зокрема образне мислення, емоційна чутливість, потреба в ігровій діяльності тощо, вимагають застосування методів, що забезпечують навчання в формі діалогів, співпраці, ігор та обміну думками.

Інтерактивні методи – «мозковий штурм», дискусія, проєктна робота, рольові ігри, «коло ідей», «мікрофон», ментальні карти, метод шести капелюхів, аналіз конкретних ситуацій тощо – активізують мислення учнів, спонукають до аналізу та рефлексії, сприяють навчанню через досвід і спільну дискусію. Важливо, що інтерактивні підходи створюють ситуацію успіху для кожної дитини, зменшують страх помилок, формують позитивну мотивацію до навчання та закладають основу для довгострокових когнітивних стратегій.

Тому розвиток критичного мислення в початковій школі є не тільки бажаним, але й необхідним компонентом сучасного освітнього процесу. Його ефективний розвиток можливий завдяки систематичному використанню інтерактивних методів, що відповідають віковим особливостям учнів і враховують принципи активного, кооперативного та дослідницького навчання.

Серед інтерактивних методів, що сприяють розвитку критичного мислення в учнів початкової школи, слід виділити найбільш ефективні (Табл. 1).

Ці інтерактивні методи не тільки оживляють процес навчання, але й виконують функцію інтелектуального тренажера, завдяки якому учні розвивають системне мислення, шукають причинно-наслідкові зв'язки, критично оцінюють інформацію, розробляють стратегії прийняття рішень.

Застосування цих методів вимагає високого рівня педагогічної майстерності, оскільки вчитель повинен не тільки керувати процесом, а й моделювати ситуації для мислення та створювати умови для вільного висловлювання думок і конструктивних дискусій.

Впровадження інтерактивних методів навчання в початкових класах має не тільки теоретичне обґрунтування, але й підтверджені практичними дослідженнями та педагогічним досвідом. У цій статті наведено конкретні приклади використання інтерактивних технологій, які доіели ефективність розвитку критичного мислення учнів початкової школи [2, с.279].

Першим і найважливішим кроком є вибір методів, що відповідають віковим особливостям учнів, їхнім психологічним здібностям і навчальним темам. Наприклад, метод «мозковий штурм» активно застосовувався під час вивчення теми «Природа навколо нас». Учнів попросили вільно висловити свою думку без оцінювання про те, які живі істоти існують у лісі. Це сприяло розвитку уяви, розширенню кругозору та формуванню вміння генерувати альтернативні ідеї, що є основою критичного підходу до отриманої інформації.

Використання методу «Мікрофон» на уроках мови та читання дозволило учням послідовно

Таблиця 1

Інтерактивні методи розвитку критичного мислення в учнів початкових класів

№	Назва методу	Суть методу	Розвивальні аспекти критичного мислення
1	«Мозковий штурм»	Генерація ідей у групі без критики	Творча уява, гнучкість, вміння швидко генерувати варіанти
2	«Мікрофон»	Учні по черзі коротко висловлюють свою думку	Лаконічність, аргументація, активне слухання
3	«Коло ідей»	Учні по черзі висловлюють свої міркування щодо заданої теми	Альтернативність думок, порівняння, формулювання власної позиції
4	Робота в парах і групах	Виконання завдань у співпраці	Командна аналітика, узгодження думок, розвиток критичного слухання
5	Інтерактивне читання з прогнозуванням	Передбачення подальшого змісту тексту, інтерпретація прочитаного	Аналіз, синтез, рефлексія, логічні зв’язки
6	Метод «Шість капелюхів» (Е. де Боно)	Аналіз ситуації з шести позицій (логіка, емоції, факти тощо)	Багаторівневе бачення, системне мислення, метапізнання
7	Ментальні карти (mind maps)	Графічне представлення понять і зв’язків між ними	Візуалізація логіки, узагальнення, категоризація інформації

висловлювати власні думки. Цей метод сприяв формуванню впевненості в собі, уміння слухати інших і поважати різні думки, що є важливим складником критичного мислення.

Метод «Коло ідей», робота в парах і групах були особливо ефективними при розв'язанні проблемних ситуацій і виконанні творчих завдань. Наприклад, під час обговорення питання «Як можна захистити природу?» діти навчалися слухати інших, обговорювати пропозиції, обґрунтовувати свою позицію та спільно знаходити оптимальні рішення. Цей метод навчання формував уміння не тільки логічно мислити, а й формував відповідальність за свої слова та дії.

Інтерактивне читання з елементами прогнозування дозволило набути навички аналізу та прогнозування розвитку подій у тексті. Перед читанням уривка учнів просили висловити свої припущення щодо того, що може статися далі, а після читання порівняти свої очікування з фактичним перебігом подій. Цей метод підвищив здатність до концентрації уваги, розвинув вміння рефлексувати та критично оцінювати інформацію [5, с.23].

Важливим є метод «Шість капелюхів» Едварда де Боно, адаптований до вікових особливостей молодших учнів. Завдання цього методу: тренування здатності учнів розглядати проблему з різних напрямків, що значно розширило їхній кругозір і сприяло розвитку гнучкості мислення.

Практичне застосування методу створення ментальних карт також сприяло розвитку навичок структурованого мислення, логічного розподілу інформації за категоріями та покращенню запам'ятовування. Учні навчилися самостійно організовувати інформацію, що має вирішальне значення для формування критичного підходу до навчання.

Важливо підкреслити, що успіх інтерактивного навчання залежить від професійної компетентності вчителя, його здатності створити атмосферу довіри та підтримки, а також від готовності дітей до активної участі в освітньому процесі.

Отож, практичне застосування інтерактивних методів доводить їх ефективність як засобу розвитку критичного мислення учнів початкової школи, що має велике значення для підвищення якості початкової освіти та підготовки дітей до подальшого навчання в умовах сучасного інформаційного суспільства [1, с.6].

Розвиток критичного мислення учнів початкової школи є одним із пріоритетних завдань сучасної початкової освіти. Під час навчання набуття ключових компетентностей особливу увагу треба приділяти цілеспрямованому розвитку аналітичного, рефлексивного та логічного мислення, яке не лише забезпечує успішність навчання, а й сприяє розвитку в учнів здатності самостійно розуміти, узагальнювати та оцінювати інформацію [6, с. 166].

З огляду на вікові та психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку (6–10 років), важливо враховувати такі особливості, як конкретне мислення, емоційна чутливість, висока здатність до навчання, потреба в наочності, ігрова мотивація та схильність до наслідування. На цьому етапі інтелектуального розвитку діти переходять від наочного та діяльнісного мислення до елементарно абстрактного, що створює сприятливі умови для цілеспрямованого формування аналітичних і логічних здібностей.

Ефективне впровадження інтерактивних методів у процес навчання в початковій школі значною мірою залежить від вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку. На цьому етапі формування особистості відбуваються інтенсивні зміни в розвитку мислення, мовлення, уяви, пам'яті, уваги, а також соціальних і комунікативних навичок. Діти, відкриті до нової інформації, мають високу когнітивну активність, але їхнє мислення ще переважно конкретне, образне й ситуативне. З цієї причини організація навчального процесу повинна забезпечувати не тільки набуття знань, а й створювати умови для розвитку найважливіших когнітивних функцій – аналізу, порівняння, узагальнення, синтезу й аргументації.

Інтерактивні методи навчання, такі як партнерська та групова робота, дискусії, рольові ігри та дидактичні вправи, мотивують учнів до активної участі в освітньому процесі. Це дозволяє перетворити пасивне споживання інформації на активну когнітивну діяльність, під час якої діти не тільки засвоюють матеріал, а й розуміють його, формулюють власні висновки, вчаться висловлювати свою думку, слухати інші думки, аргументувати та узгоджувати власні погляди з поглядами інших. Участь у групових дискусіях, командній роботі та навчальних іграх створює природне середовище для розвитку комунікативних навичок і діалогових компетенцій, сприяє розвитку навичок співпраці та відповідальності за спільний результат [5, с.11].

Активна участь учнів у навчальному процесі є не тільки бажаним педагогічним ефектом, а й необхідною умовою покращення мислення, що включає здатність критично аналізувати інформацію, робити висновки, розпізнавати причинно-наслідкові зв'язки, ставити запитання та знаходити альтернативні способи вирішення проблем. У процесі інтерактивного навчання відбувається поступовий перехід від репродуктивної до продуктивної, дослідницької та рефлексивної діяльності, що відповідає загальним принципам Нової української школи та концепції критичного мислення як міжпредметної компетентності.

Інтерактивні методи навчання в початковій школі є не лише засобом підвищення інтересу та мотивації до навчання, а й важливим педагогічним інструментом розвитку мислення, мови,

комунікації та соціалізації. Вони сприяють формуванню активної, відповідальної особистості учнів, здатної до кричного мислення, співпраці, самоорганізації та подальшого інтелектуального розвитку.

Найважливіші педагогічні передумови, що сприяють розвитку зазначених видів мислення, представлені в Таблиці 2.

Ефективне формування аналітичного мислення в учнів початкової школи вимагає застосування чітко структурованих методичних підходів, орієнтованих на активну когнітивну діяльність. Зміст таких підходів повинен базуватися на засадах поетапного розвитку мисленнєвих операцій, а саме: аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. З цією метою доцільно використовувати завдання, у яких потрібно вибрати правильну відповідь на основі логічних міркувань або порівнянь, а також вправи, що вимагають уміння працювати з таблицями, діаграмами, графіками та логічними схемами. Такі завдання стимулюють уяву, сприяють розвитку внутрішньої логіки та розвитку вміння оперувати абстрактними категоріями на рівні, доступному для учнів молодшого шкільного віку.

Особливу увагу слід приділити вправам, спрямованим на розвиток уміння виділяти істотні ознаки предметів, описувати їхні властивості, проводити порівняння, знаходити спільні та відмінні риси, встановлювати функціональні зв'язки. Не менш важливим є аналіз навчальних ситуацій або проблемних завдань, що передбачають кілька варіантів вирішення, що сприяє розвитку в дітей уміння критично оцінювати інформацію та обґрунтовувати свій вибір.

Для розвитку рефлексивного мислення необхідно залучати учнів до процесу самоаналізу та саморефлексії шляхом ведення індивідуальних щоденників спостережень, у яких учні фіксують свої емоції, труднощі, успіхи та досягнення. Важливими є систематичні відповіді на рефлексійні запитання, такі як: «Що нового я дізнався?», «Що було найскладнішим і чому?», «Як я можу поліпшити результат наступного разу?». Ефективною є також організація групових або парних дискусій, під час яких учні можуть не тільки відстоювати власну позицію, а й слухати інших, порівнювати різні думки, протиставляти їх і переосмислювати власні судження.

Особливу роль у розвитку логічного мислення відіграє міжпредметна інтеграція, яка дозволяє розширити кругозір учнів і сформувати у них системний погляд на світ. Поєднання мовних завдань, математичних вправ і природничих спостережень сприяє комплексному формуванню логіко-аналітичного підходу до дослідження об'єктів і явищ. Наприклад, на інтегрованому уроці математики та природничих наук можна задати завдання на формулювання гіпотез, проведення експериментів та узагальнення результатів у вигляді схеми або таблиці, що стимулює логічне мислення та дослідницькі навички.

Отже, розвиток аналітичного, рефлексивного та логічного мислення в учнів початкової школи є результатом комплексного підходу, що поєднує систематичну методичну підтримку, інтеграцію навчального змісту, створення інтелектуально безпечного педагогічного середовища, а також активну участь учня як суб'єкта освітньої діяльності. Успіх таких підходів значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя, його здатності гнучко планувати уроки з урахуванням когнітивного розвитку кожної дитини, її мотивації, інтересів, освітніх потреб.

Таблиця 2

Педагогічні умови формування аналітичного, рефлексивного та логічного мислення в молодших школярів

№	Педагогічна умова	Зміст і характеристика	Очікуваний результат
1	Створення середовища, що розвиває інтелектуальну сферу	Забезпечення психологічної безпеки, свободи мислення, підтримки ініціативи, позитивного ставлення до помилок як до досвіду	Підвищення впевненості, мотивації до мислення, готовності до самовираження
2	Доступність навчальних матеріалів	Адаптація змісту навчального матеріалу до віку учнів, зв'язок із життєвим досвідом, конкретність, наочність	Краща засвоюваність знань, активізація аналітичної діяльності
3	Використання інтерактивних, ігрових і проблемно-орієнтованих методів	Робота в парах і групах, «мозковий штурм», ситуаційне навчання, ігрове моделювання	Стимулювання інтелектуальної активності, розвиток логічного й критичного мислення
4	Систематичність і послідовність формування розумових дій	Впровадження завдань для аналізу, порівняння, класифікації, узагальнення; поступове ускладнення навчального матеріалу	Розвиток стійких навичок логічної та аналітичної обробки інформації
5	Диференційований підхід до навчання	Урахування індивідуального темпу, стилю мислення, інтересів і рівня підготовки учнів	Забезпечення доступності навчання, підвищення інтересу до пізнавальної діяльності, активізація мислення кожного учня

Поступове впровадження інтерактивних методів у навчання в початковій школі вимагає добре продуманого, дидактично обґрунтованого підходу, що базується на глибокому розумінні вікових, когнітивних і психологічних особливостей молодших учнів. Важливим фактором є також відповідність обраних методів навчальній дисципліні, змісту теми та рівню розвитку мислення учнів [4,с.29].

Інтерактивне навчання варто починати із створення безпечного середовища, відкритого для діалогу, в якому кожна дитина може вільно висловлювати свою думку. Це є основною передумовою для формування довіри між учнем і вчителем, стимулом до самостійного мислення.

На етапі адаптації до інтерактивного навчання потрібно використовувати прості методи, які мають ігровий або емоційно насичений характер. Наприклад, для предметів мовного та літературного циклу – метод «мікрофон», рольові ігри, літературні постановки; для математики – інтерактивні ігри для розвитку логічного мислення, вправи «Знайди помилку», робота з графічними моделями; у природничих науках – групові дослідження, проблемні ситуації, навчальні експерименти.

На другому етапі доцільно перейти до інших форм інтерактивності, які передбачають розподіл ролей, роботу в групах і спільне прийняття рішень. На цьому етапі важливо спонукати учнів до рефлексії, аналізу результатів і порівняння варіантів, що сприяє розвитку аналітичного мислення. Відповідними методами є «коло ідей», «дерево асоціацій», ментальні карти, проєктна робота в мінігрупах.

Поступове ускладнення завдань має відповідати рівню розвитку мислення учнів. Для цього вчитель повинен систематично оцінювати динаміку когнітивних досягнень і відповідно адаптувати методичні інструменти. Для дітей з високими розумовими здібностями доцільно вводити елементи дебатів, самостійні дослідницькі завдання, завдання з аргументації та доведення. Водночас учням, які потребують підтримки, треба допомогати: графічні посібники, покрокові інструкції, індивідуальні консультації. Важливим є також методичне чергування індивідуального, парного, групового та фронтального навчання. Це сприяє всебічному розвитку учнів, залучає їх до співпраці, впливає на розвиток їхніх соціальних компетентностей [7, с. 34].

Упровадження інтерактивних методів має відбуватися систематично. Потрібно розробляти індивідуальні або колективні плани інтерактивних заходів для кожної теми або розділу навчальної програми та узгоджувати їх з іншими формами навчання, такими як традиційні вправи, диктанти, завдання та лабораторні роботи.

Отож, ефективне та поетапне впровадження інтерактивних методів навчання в початковій школі дозволяє учням не лише розвивати фахові знання, а й важливі когнітивні навички, такі як аналітичне, рефлексивне та логічне мислення. Це сприяє формуванню самостійної особистості, здатної критично мислити.

Висновки. Доведення ефективності інтерактивних методів у навчанні учнів початкової школи підтвердили їх важливу роль у розвитку критичного мислення. Залучення учнів початкової школи до інтерактивних форм взаємодії – дискусій, аналізу ситуацій, логічних завдань, групової роботи, що розвиває когнітивну активність, що сприяє формуванню важливих інтелектуальних умінь: логічно висловлювати власну думку, формулювати питання, оцінювати інформацію та шукати альтернативні шляхи вирішення проблем.

У ході дослідження було визначено ряд педагогічних передумов для успішного впровадження інтерактивних технологій: створення інтелектуально безпечного та емоційно комфортного навчального середовища, адаптація змісту освіти до вікових та когнітивних особливостей учнів, систематичне сприяння розумовим процесам на основі диференційованого підходу, заохочення позитивної мотивації до навчання. Також були розроблені практичні методичні рекомендації, що передбачають поетапне впровадження інтерактивних методів відповідно до предметно-предметних особливостей, рівня розвитку мислення та індивідуальних темпів розвитку учнів.

Емпіричні спостереження підтвердили доцільність використання низки інтерактивних методів, адаптованих до початкової школи: «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Коло ідей», метод шести капелюхів Едварда де Боно, створення ментальних карт, інтерактивне читання, дебати у формі діалогів тощо. Ці методи активізують аналітичні, рефлексивні та логічні компоненти мислення, сприяють всебічному розвитку когнітивних здібностей учнів.

Використання інтерактивного підходу в освітньому процесі початкової школи є ефективним засобом формування самостійної особистості, яка здатна критично мислити, готова до співпраці, самооцінки та свідомого навчання. Отримані результати можуть слугувати теоретичною та практичною основою для подальших досліджень у галузі педагогіки критичного мислення, зокрема в контексті цифровізації освіти, інклюзивного навчання, а також для вдосконалення підготовки вчителів до інтерактивної педагогіки. Перспективним напрямом є розроблення цифрових інтерактивних ресурсів, що інтегрують принципи критичного мислення в онлайн-середовище початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя: навч.-метод. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с.

2. Доценко С. О. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування творчих здіб-

ностей учнів початкових. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 48(101). С. 277–286.

3. Луців С. Педагогічні умови формування критичного мислення учнів початкових класів на уроках української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2016. Вип. 16. С. 347–352.

4. Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2020. 192 с.

5. Райн Е. Навчаємо малечу мислити: технології критичного мислення на уроках. *Початкова освіта.* 2016. № 13. С. 4–9.

6. Скворцова С. Розвиток критичного мислення в учнів початкової школи на уроках математики. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2016. № 2. С. 163–169.

7. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Розвиток критичного мислення в навчанні різних предметів : навч. посіб. Київ, 2015. 76 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ВИКОРИСТАННЯ НАСТІЛЬНИХ ІГОР ЯК ІНСТРУМЕНТУ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

USING BOARD GAMES AS A TOOL FOR ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

УДК 373.2:794.1
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.12
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Запорожченко Т.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
заступник декана з навчальної роботи
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Даниленко Я.О.,
студентка ІІ курсу магістратури
факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Сучасна система дошкільної освіти стоїть перед викликом впровадження ефективних та інноваційних засобів, які б не лише передавали знання, а й сприяли розвитку вродженої дитячої допитливості та інтересу до навчання. Це вимагає від педагогів пошуку нових, захопливих підходів до організації освітнього процесу, що відповідали б потребам і особливостям сучасної дитини.

Одним із найбільш дієвих та універсальних методів, що відповідає цим вимогам, є використання настільних ігор. Вони вдало поєднують ігрову діяльність, що є провідною для дошкільного віку, з пізнавальними завданнями, перетворюючи навчання на захопливу пригоду. Настільні ігри створюють ідеальні умови для активізації інтелектуальної, емоційної та комунікативної сфер особистості дитини. Завдяки їм діти вчаться мислити логічно, аналізувати інформацію, приймати рішення, взаємодіяти з однолітками та дорослими, а також розвивають навички співпраці та взаємодопомоги. Такий підхід робить процес навчання цікавим і природним, що значно підвищує його ефективність і формує позитивне ставлення до здобуття знань.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні потенціалу настільних ігор як педагогічного інструмента для стимулювання пізнавальної активності дітей дошкільного віку та підвищення результативності навчальної діяльності.

Методологія дослідження ґрунтується на аналізі науково-педагогічної літератури, узагальненні практичного досвіду вихователів, спостереженні за навчально-ігровою діяльністю дітей, а також використанні методів якісного аналізу для визначення ефективності настільних ігор у дошкільних закладах.

Наукова новизна роботи полягає у доведенні, що настільні ігри є не лише формою розваги, але й важливим освітнім ресурсом, який дозволяє інтегрувати гру у навчальний процес, формуючи в дітей такі ключові компетентності, як уміння працювати в команді, дотримуватися правил, приймати рішення, зосереджувати увагу та розвивати логічне мислення.

Результати дослідження засвідчили, що систематичне використання настільних ігор у роботі з дошкільниками позитивно впливає на рівень пізнавальної мотивації, активізує навчальну діяльність, створює атмосферу співпраці та змагання, що, у свою чергу, підвищує ефективність освітнього процесу.

Практична значущість роботи полягає в обґрунтуванні методичних підходів до впровадження настільних ігор у педагогічну практику, що може бути використано вихователями дошкільних навчальних закладів, методистами та студентами педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: *настільні ігри, дошкільна освіта, пізнавальна активність, ігрова діяльність, освітній процес, активізація навчання, діти дошкільного віку.*

The modern system of preschool education faces the challenge of introducing effective and innovative tools that would not only transfer knowledge, but also contribute to the development of children's innate curiosity and interest in learning. This requires teachers to find new, exciting approaches to organizing the educational process that would meet the needs and characteristics of the modern child.

One of the most effective and universal methods that meets these requirements is the use of board games. They successfully combine game activity, which is leading for preschool age, with cognitive tasks, turning learning into an exciting adventure. Board games create ideal conditions for activating the intellectual, emotional and communicative spheres of the child's personality. Thanks to them, children learn to think logically, analyze information, make decisions, interact with peers and adults, and also develop skills of cooperation and mutual assistance. This approach makes the learning process interesting and natural, which significantly increases its effectiveness and forms a positive attitude towards acquiring knowledge.

The purpose of the study is to clarify the potential of board games as a pedagogical tool for stimulating the cognitive activity of preschool children and increasing the effectiveness of educational activities.

The research methodology is based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the generalization of practical experience of educators, observation of children's educational and gaming activities, as well as the use of qualitative analysis methods to determine the effectiveness of board games in preschool institutions.

The scientific novelty of the work lies in proving that board games are not only a form of entertainment, but also an important educational resource that allows you to integrate the game into the educational process, forming in children such key competencies as the ability to work in a team, follow the rules, make decisions, concentrate and develop logical thinking.

The results of the study showed that the systematic use of board games in working with preschoolers has a positive effect on the level of cognitive motivation, activates educational activities, creates an atmosphere of cooperation and competition, which, in turn, increases the effectiveness of the educational process.

The practical significance of the work lies in substantiating methodological approaches to the implementation of board games in pedagogical practice, which can be used by preschool educators, methodologists and students of pedagogical specialties.

Key words: *board games, preschool education, cognitive activity, game activity, educational process, activation of learning, preschool children.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах розвитку освіти особливого значення набуває пошук ефективних засобів активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку. Одним із таких засобів є настільні ігри, які поєднують у собі елементи навчання та розваги. Вони сприяють розвитку уваги, пам'яті, мислення та мовлення, а також формують комунікативні навички й уміння співпраці [2, с. 45]. Потреба у використанні ігрових методів обумовлена специфікою дошкільного віку, коли провідною діяльністю дитини є гра [3, с. 112]. Проте недостатня увага педагогів до потенціалу настільних ігор у закладах дошкільної освіти зумовлює актуальність дослідження цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці підкреслюють, що гра як педагогічний феномен виконує важливу роль у формуванні пізнавальної активності дітей [3, с. 87; 9, с. 135]. У працях Н. Борисової розглянуто механізми розвитку пізнавальної діяльності дошкільників та окреслено умови, що сприяють формуванню інтересу до навчання [2, с. 98]. Дослідження Т. Запорожченко та В. Смоляр доводять ефективність дидактичних ігор у навчанні математики в контексті Нової української школи [5, с. 39]. Г. Дьомін акцентує увагу на методиці організації дослідницької діяльності дошкільників, що також може бути реалізовано у формі настільних ігор [4, с. 66]. Питання інтеграції ігрових підходів із STEM-освітою розглянуто в працях Т. Богдан та В. Коваль [1, с. 92]. У дослідженнях С. Стрілець наголошено на важливості застосування новітніх технологій в освітньому просторі, які можуть поєднуватися з традиційними іграми [8, с. 220]. Сучасні зарубіжні автори розкривають перспективи дистанційної та інноваційної освіти, де настільні й цифрові ігри стають потужним інструментом формування компетентностей [10, p. 110; 11, p. 46].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний інтерес дослідників до питання ігрової діяльності, проблема цілеспрямованого використання настільних ігор як засобу активізації пізнавальної діяльності саме у дошкільному віці залишається недостатньо розробленою. Недостатньо вивченим є також питання інтеграції настільних ігор у зміст освітніх програм дошкільного закладу освіти.

Мета статті. полягає у з'ясуванні потенціалу настільних ігор як педагогічного інструмента для стимулювання пізнавальної активності дітей дошкільного віку та підвищення результативності навчальної діяльності.

Методологія дослідження ґрунтується на аналізі науково-педагогічної літератури, узагальненні практичного досвіду вихователів, спостереженні за навчально-ігровою діяльністю дітей, а також використанні методів якісного аналізу для визначення ефективності настільних ігор у дошкільних закладах.

Наукова новизна роботи полягає у доведенні, що настільні ігри є не лише формою розваги, але й важливим освітнім ресурсом, який дозволяє інтегрувати гру у навчальний процес, формуючи в дітей такі ключові компетентності, як уміння працювати в команді, дотримуватися правил, приймати рішення, зосереджувати увагу та розвивати логічне мислення.

Виклад основного матеріалу. Настільні ігри є унікальним освітнім інструментом, адже вони поєднують розважальний та навчальний аспекти, що особливо важливо для дітей дошкільного віку. Вони дозволяють формувати у дітей уміння вирішувати проблемні ситуації, розвивати увагу й логічне мислення [2, с. 143]. Психологи, зокрема Л. Виготський, зазначають, що гра є провідною діяльністю дитини цього вікового періоду та визначає основні вектори її розвитку [3, с. 119]. Настільні ігри можуть застосовуватися як для засвоєння математичних понять, так і для розвитку мовлення та комунікативних навичок [5, с. 40].

Педагоги відзначають, що організоване використання настільних ігор сприяє підвищенню інтересу дітей до навчальної діяльності [9, с. 137]. Вони створюють умови для природної мотивації, коли результат навчання досягається ненав'язливо й у формі, привабливій для дитини [1, с. 91]. Дослідники також наголошують на значенні ігор для формування соціальних навичок, адже у процесі гри діти навчаються правилам спілкування, домовленостей та співпраці [6, с. 102].

Важливим аспектом настільних ігор є їхній вплив на розвиток уяви та креативності. Виконуючи ролі чи завдання, дитина моделює у власній свідомості нові образи, шукає нестандартні шляхи досягнення мети, що сприяє розвитку творчого мислення [2, с. 156]. Крім того, гра стимулює емоційну сферу: діти вчаться виражати власні почуття, контролювати емоції, співпереживати іншим. Це особливо важливо для дошкільного віку, коли закладаються основи емоційного інтелекту [3, с. 127].

Настільні ігри здатні виконувати й виховну функцію. У процесі гри дитина засвоює правила, вчиться їх дотримуватися, а також усвідомлює важливість чесності та справедливості [9, с. 142]. Ігрова діяльність допомагає формувати почуття відповідальності за власні дії та розвиває наполегливість у досягненні результату. Таким чином, настільні ігри можуть розглядатися як засіб не лише пізнавального, а й морального виховання.

У сучасній практиці настільні ігри інтегруються з інноваційними освітніми підходами, зокрема STEM-освітою, що дозволяє поєднувати науку, творчість і практичну діяльність [7, с. 723]. Вони можуть використовуватися для засвоєння базових понять з природничо-математичних дисциплін у доступній та захопливій формі. Наприклад, математичні ігри сприяють розвитку навичок рахунку, а сюжетні ігри з елементами дослідження

допомагають дитині усвідомити причинно-наслідкові зв'язки [5, с. 41].

Важливо зазначити, що настільні ігри виступають ефективним інструментом диференціації навчання. Вони дозволяють враховувати індивідуальні особливості дітей, їхні темпи розвитку та інтереси. Дитина, яка швидше засвоює матеріал, може виконувати додаткові завдання, тоді як інші діти мають можливість працювати у власному темпі без відчуття відставання [6, с. 103]. Це створює умови для інклюзивної освіти.

Ще однією важливою функцією настільних ігор є формування навичок співробітництва. Граючи в командні ігри, діти вчаться працювати разом, слухати одне одного, приймати колективні рішення [4, с. 78]. Такі уміння стають основою подальшої успішної соціалізації у школі.

У зарубіжних публікаціях акцентується увага на можливості використання настільних ігор у дистанційному та змішаному навчанні, що відкриває нові перспективи для української освіти [10, p. 113; 11, p. 48]. Проте у дошкільному закладі основне значення має безпосередня взаємодія, яка завдяки іграм стає живою та емоційно насиченою. Таким чином, настільні ігри можна розглядати як засіб гармонійного поєднання традиційних педагогічних технологій та сучасних підходів до навчання.

Для ефективного використання настільних ігор у закладі дошкільної освіти важливо створити відповідні педагогічні умови, які забезпечуватимуть їх максимальний розвивальний потенціал. Серед таких умов можна виділити наступні.

1. Цілеспрямоване включення настільних ігор у навчально-виховний процес – ігри мають бути не лише розвагою, а й органічною частиною освітньої діяльності, спрямованою на формування конкретних умінь і навичок [2, с. 152].

2. Врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, адже вибір ігор має відповідати рівню розвитку дошкільників, їхнім інтересам, пізнавальним потребам та можливостям [6, с. 103].

3. Наявність доступного ігрового куточка з різними настільними іграми сприяє розвитку самостійності, ініціативності та формуванню у дітей позитивного ставлення до пізнавальної діяльності [9, с. 140].

4. Педагогічний супровід гри, коли вихователь виступає не лише організатором, а й партнером у грі, допомагаючи дітям оволодівати новими знаннями, регулювати взаємодію та усвідомлювати результати [3, с. 127].

5. Інтеграція настільних ігор з іншими освітніми технологіями, зокрема використання елементів STEM-освіти, дослідницьких завдань чи мультимедійних матеріалів робить гру більш змістовною та цікавою [1, с. 92; 7, с. 724].

Таким чином, педагогічні умови створюють підґрунтя для того, щоб настільні ігри стали ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності дітей.

Висновки. Настільні ігри є ефективним і багатофункціональним засобом активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку. Вони поєднують навчальний та ігровий аспекти, сприяють розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовлення та креативності. Ігри допомагають формувати соціальні навички, виховують відповідальність, чесність і наполегливість у досягненні мети. Використання настільних ігор у закладі дошкільної освіти дозволяє забезпечити позитивну мотивацію до навчання та формувати цілісний світогляд дитини.

Розширене застосування настільних ігор відкриває можливості для реалізації диференційованого та інклюзивного підходів в освітньому процесі. Вони сприяють гармонійному розвитку особистості, забезпечують інтеграцію знань з різних галузей та створюють умови для розвитку критичного і творчого мислення. Важливим є й емоційний аспект: гра робить навчання захопливим, наповнює його позитивними переживаннями та створює атмосферу довіри й співробітництва.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці спеціальних методик застосування настільних ігор у дошкільних закладах, інтеграції їх з інноваційними технологіями та STEM-освітою. Також потребують вивчення питання використання настільних ігор у змішаному та дистанційному форматах, що дозволить розширити їхні можливості у сучасному освітньому просторі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богдан Т.М. Коваль В.О. Використання елементів STEM-освіти для формування позитивної мотивації учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогіка*. Випуск 29. Кам'янець-Подільський, 2023. С. 90–94.

2. Борисова Н. В. Пізнавальна діяльність у дошкільному навчальному закладі. Львів : Світ, 2018. 200 с.

3. Виготський Л. С. Психологія розвитку дитини. Київ: Освіта, 2006. 250 с.

4. Дьомін Г. О. Методика організації дослідницької діяльності дошкільників. Харків: Ранок, 2015. 120 с. .

5. Запорожченко Т. П., Смоляр В. О. Роль дидактичної гри на уроках математики в новій українській школі. *Вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Одеса : Видавничий дім "Гельветика", 2023. Вип. 16. С. 37–42.

6. Кисла О. Ф., Кулажко М. А. Особливості адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов освітньо-виховного простору. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 15. Т.1. С. 101–104.

7. Петренко С. М., Богдан Т. М., Мехед О. Б. Формування наукового світогляду на всіх рівнях освіти шляхом інтеграції природничо-математичних наук і STEM. *Інноваційні практики наукової освіти* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 11–16 грудня 2024 року).

Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 721–726.

8. Стрілець С. І. Новітні інформаційні технології (перспективи радикальних змін в освітньому просторі). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* 2011. С. 218–222.

9. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. пос. для студентів вищих пед. закладів освіти. Тернопіль : Навч. книга Богдан, 2013. 232 с.

10. Zaporozhchenko, T., Fonariuk, O., Popadych, O., Kliuieva, S., Ashikhmina, N., Kanibolotska, O. Distance Education on the Basis of Innovative Technologies. Problems of the Primary School Teacher Training in Ukraine. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2022. 14(2),102-117. https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/569

11. Zaporozhchenko, T., Turchyn, T., Marchuk, S., Boichuk, P., Shakotko, V., & Barulina, Y. On the Two Types of Resources for Innovative Primary School Teacher Training. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2022. 14(4), 40–53. https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/628

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ОНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ-ПЕРЕКЛАДАЧАМ

UPDATING OF UKRAINIAN LITERARY SCIENCE TERMINOLOGY AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES TO STUDENT TRANSLATORS

УДК [37.013:378.147]:[82.0:81'374]
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.13
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ільєнко О.Л.,
докт. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

Михайлова Т.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

Осінська М.С.,
канд. філол. наук,
директор
Центру міжнародної діяльності та освіти,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

У статті розглянуто деякі проблеми оновлення української літературознавчої термінології, яка, перебуваючи під впливом лінгвальних та екстралінгвальних чинників, поповнюється новотворами, запозиченими одиницями з інших галузей і переосмисленими наявними термінами, зазнає впливу лексико-семантичних процесів (багатозначності, синонімії тощо), у зв'язку із чим потребує постійної уваги до себе науковців для системного опису, упорядкування, подальшого розроблення. На початку XXI століття у зв'язку зі зміненням наукової парадигми в усіх сферах пізнання дійсності та зближенням наук спеціальна мова літературознавців поповнилася деякими новими термінами, значення яких досі остаточно не визначені й обговорюються науковцями. Нині є значний попит українських споживачів (студентів, аспірантів, перекладачів, викладачів та ін.) на тлумачні й перекладні термінологічні словники. Наявні словники з літературознавства певною мірою застарілі, тому є нагальна потреба в підготовці та виданні оновленого тлумачного словника, який сприяв би подальшому розвитку, систематизації, уніфікації й кодифікації сучасної української літературознавчої термінології. У зв'язку із закріпленням статусу англійської мови як мови міжнародного спілкування в Україні 2024 року було б доцільним подавати англомовні відповідники до українських літературознавчих термінів, що посприяло б швидшому залученню цих одиниць до наукового й навчального обігу зазначених спеціальних назв для навчання філологів, перекладачів зокрема. Подання іншомовних еквівалентів до літературознавчих термінів також полегшило б працю перекладачів, які за умов розвитку і збільшення обсягів міжкультурної комунікації стикаються з проблемами перекладання літературознавчих текстів. Видання такого словника (з добором іншомовних еквівалентів) могло б посприяти й подальшому оновленню (збагаченню) й уніфікації української фахової термінологічної лексики, уточненню її значень.
Ключові слова: *літературознавство, українська літературознавча термінологія, термін, тлумачний словник, іншомовний еквівалент.*

The article addresses certain issues related to the renewal of Ukrainian literary terminology, which, being influenced by both linguistic and extra-linguistic factors, is enriched with neologisms, borrowings from other subject areas, and reinterpreted existing terms. Moreover, it is affected by lexico-semantic processes (polysemy, synonymy, etc.), which necessitates continuous scholarly attention for its systematic description, organization, and further development. In the early 21st century, due to a shift in the scientific paradigm across all fields of knowledge and convergence of sciences, the specialized language of literary scholars was enriched with some new terms, the meanings of which have not yet been definitively established and are still being discussed by researchers.
Currently, there is a significant demand among Ukrainian consumers (students, graduate students, translators, teachers, etc.) for explanatory and translated terminological dictionaries. Available dictionaries of literary terms are somewhat outdated; accordingly, there is an urgent need for preparing and publishing an updated explanatory dictionary which would contribute to the further development, systematization, unification and codification of contemporary Ukrainian literary terminology. Considering that English was given the status of the language of international communication in Ukraine in 2024, it would be advisable to provide English-language counterparts to Ukrainian literary terms, which would accelerate the integration of these units into academic and educational usage of the aforementioned specialized terms – particularly for the training of philologists, translators in particular. The inclusion of foreign-language equivalents for literary terms would also facilitate the work of translators, who – in the situation of growth and intensification of intercultural communication – face challenges in translating texts on literary studies. The publication of such a dictionary (with a selection of foreign-language equivalents) could also contribute to the further renewal (enrichment) and unification of Ukrainian professional terminological vocabulary as well as to the clarification of its meanings.
Key words: *literary studies, Ukrainian literary terminology, term, explanatory dictionary, foreign language equivalent.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Терміносистема українського літературознавства, яка почала формуватися дуже давно, уже у XX ст. уважалася сформованою й розвиненою [36, с. 7], але нині у зв'язку з подальшим розвитком наявних художніх методів і прийомів, появою нових засобів відображення людського суспільства у творах, залученням до літературознавчого аналізу термінів інших гуманітарних галузей, науковими пошуками митців слова, безсумнівно, потребує систематизації й кодифікації задля формування єдиної теоретичної бази. Усе це визначає актуальність пропонованого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом збільшилася кількість наукових праць про один із найдавніших шарів української спеціальної лексики – літературознавчу термінологію. Дослідники Л. Анісімова, Л. Бербенець,

Т. В. Бовсунівська, Л. Бублейник, Є. Васильєв, Т. Вірченко, О. Головій, Т. Гундорова, Н. Денисюк, Р. Жангазінова, Н. Копистянська, Г. Крохмальна, М. Лановик, Н. Манич, Л. Мовчун, В. Папушина, О. Приймачок, А. Ткаченко, В. Удалов, С. Філоненко, Б. Шалагінов та ін. вивчають історію її розвитку, системні відношення та вмотивованість, генеалогічні й граматичні властивості, особливості функціонування її одиниць у текстах або доволі часто долучаються до уточнення семантичного наповнення окремих важливих термінів й обговорення подальших шляхів розвитку літературознавчої термінології. Поява новітніх спеціальних одиниць зумовлює потребу їх семантизації, унормування та кодифікації в термінографічних працях.

Мета статті – виявити особливості сучасних українських літературознавчих термінів, репрезентувати активне поповнення зазначеного шару лексики, аргументувати потребу підготовки й видання нового словника літературознавчих термінів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Літературознавчий термін визначаємо як слово чи словосполучення, що називає наукове поняття у сфері історії й теорії літератури та літературної критики і відбиває особливості своєрідного національного літературного процесу, серед яких, зокрема, утілення національно-визвольних і державотворчих прагнень українського народу, співіснування традицій та новаторства вітчизняних письменників і запозичання ідей зарубіжних авторів, прагнення остаточно відкинути відчуття меншовартості української літератури, намагання зберегти національну ідентичність, визнання канонічності власного «золотого» фонду, активне пристосування термінів суміжних наук (філософії, психології, логіки, лінгвістики тощо) до цілей і завдань літературознавчого аналізу, уживання нових інтердисциплінарних понять (інваріант, метамова), утілення етичних норм і гуманістичного світогляду українців, захист рідної мови тощо.

За нашими спостереженнями, літературознавчі спеціальні одиниці становлять терміносистему, просякнуту ієрархічними гіперо-гіпонімічними відношеннями, зафіксованими в тлумачних термінологічних словниках: тропи – метафора, метонімія, синекдоха, гіпербола, літота, іронія тощо [24, с. 679]; метафори – стерті, загальномовні, індивідуально-авторські; метафори-слова, словосполучення, речення, тексти; іменникові, прикметникові, дієслівні, прислівникові [40, с. 212–213]; поема – ліроепічна, лірична, епічна, драматична; сатирична, героїчна, дидактична, бурлескна тощо [24, с. 541].

Специфіку літературознавчої термінології фахівці пояснюють не тільки її інтерпретаційною, але й культурно-пізнавальною та суспільно-розвивальною функціями, історичною змінністю, відкритістю й неоднорідністю, деякою «розмитістю» літературознавчих понять, естетичною оцінністю, подекуди багатозначністю (жанр, композиція, образ, стиль) і міждисциплінарністю, активним використанням загальнонаукової термінології і термінів із суміжних сфер людської життєдіяльності (філософської, психологічної, суспільно-політичної, мовознавчої, видавничої, мистецтвознавчої, журналістської та ін.), що зумовлює динамізм літературознавчої терміносистеми та її активну взаємодію з іншими терміносистемами [8; 17; 20, с. 39–52]. На думку Г. Крохмальної, літературознавчий термін певною мірою неоднозначний, має низький рівень уніфікації, конотативність, є відкритим для інших терміносистем і залежним від контексту (оскільки термін перебуває в тісному зв'язку з авторським стилем письменників і науковців, тому часто «обростає» новими значеннями) [20, с. 42–43].

Уважаємо, що система українських літературознавчих одиниць, сформована протягом багатьох століть, має національно-інтернаціональний характер, оскільки «кристалізувалася» під дією питомих і запозичених чинників, узятих, зокрема, з інших сфер [36, с. 7], що й підтверджуємо власне українськими утвореннями та чужомовними одиницями у її складі: багатоголосся, весільні пісні, дума, збірка, оповідач, переспів, посвята, приповідки, «розстріляне відродження», співомовка, усмішка, щедрівка й епітет, ідея, катрен, наратор, пародія, поезія, реалізм, роман, трагедія, фабула. Функціонування у складі української літературознавчої термінології суто національних термінів засвідчує певну самостійність її розвитку. У словниках зафіксовано й гібридні утворення: віршування, літературознавство, місцевий колорит, п'ятивірш, усічена рима.

Цікаво, що з іншомовних елементів (іноді в поєднанні з українськими) постали суто українські терміни: кларнетизм, химерна проза. До речі, автори словників не виносять в окрему статтю термін химерна проза, хоча явище, на нашу думку, цілком заслуговує на відокремлення від магічного реалізму як явище національної літератури: оскільки український химерний роман постав здебільшого на основі національного бароко, то можна твердити про його українські витоки (опертя на національну традицію), синтез українських фольклорних здобутків і літературної традиції [11; 43]. Словники фіксують й авторські літературознавчі терміни: архітвір (І. Франко), теорія єдиного потоку (М. Грушевський), «романтика вітаїзму» (М. Хвильовий), слово-привид (І. Качуровський) [23; 24] тощо.

Дослідникам і студентам у науковій і навчальній діяльності потрібно мати точні й правильні дефініції, оскільки, по-перше, чітке усвідомлення семантики термінологічних одиниць – це спосіб оволодіти ними, по-друге, від правильності побудови визначення залежить якість викладення наукової інформації, упорядкування терміносистем, якість термінологічних стандартів і словників, а отже,

і ступінь порозуміння фахівців [27, с. 99]. Ознайомитися з термінологічною лексикою, потрібною для аналізу художніх творів із зарубіжної та української літератури, та дефініціями наукових понять можна здебільшого з літературознавчих термінологічних та енциклопедичних словників [21; 22; 23; 24; 33; 34; 38], підручників із теорії літератури [36], термінографічних праць з інших гуманітарних сфер, що містять, зокрема, визначення літературознавчих понять [25; 26; 39; 40].

Варто відзначити, що за ці десять – двадцять років, що минули з часу видання останніх із цих лексикографічних праць, в українському та зарубіжному літературознавствах з'явилася велика кількість нових наукових понять, які, на нашу думку, ще не здобули однозначного розуміння й визначення в науковій літературі, що зумовлює наявність певної кількості дефініцій до чималої частини літературознавчих понять у різних джерелах, розміщених в Інтернеті. До того ж аналізована терміносистема постійно розвивається, контактує із системами термінологічних одиниць чужомовних літератур, поповнюється новими спеціальними одиницями. Це стосується насамперед жанрового розмаїття сучасних художніх творів.

Наприклад, Т. Вірченко аналізує авторські визначення драматичних творів, коли письменники прагнуть власноручно уточнювати жанри своїх творів, указуючи на змістові нюанси драми («маленька п'єса про великий український сюр» – «Дорога до раю» та ін. Я. Верещака), особливості сценічного втілення і структурні елементи п'єс («вистава-забава на IV картини, IV яви» – «Зірка над Віфлеємом» В. Мулика), комічне забарвлення, додавання до тексту драм властивостей прозових творів (комбінування жанрів), змінення масштабів і функцій текстів, діалог із читачем та автором (драма-легенда, драма-притча, драматична новела, іронічна мелодрама, моноп'єса / моновистава / монодрама тощо) [7]. За спостереженнями дослідниці, зрідка можуть траплятися недоречні тавтології (комедія-фарс, музичний водевіль) [Там само, с. 62]. На думку Т. Вірченко, подальший аналіз змісту творів, хронотопу, типів естетичного освоєння дійсності дасть змогу припустити, які жанрові різновиди розвиватимуться, а які є лише разовим виявом волі автора [Там само, с. 60].

Науковець Є. Васильєв наводить назви різноманітних жанрових новотворів і подає визначення відповідних понять: драма-сиквел, драма-приквел, драма-кросовер, драма-ремікс, драма-римейк тощо [5], обґрунтовуючи їх появу такими чинниками: жанрова відкритість і плюралізм сучасної драматургії, структурні й композиційні зміни, епізація та ліризація, інтертекстуальність та метатеатральність, тобто жанрові трансформації в сучасній драматургії (жанрові еволюція, конверсія, конвергенція, дифузія) [Там само, с.], а також інтермедіальні зв'язки (насамперед драматургії з театральним і кінематографічними видами мистецтв) [Там само, с.].

Заслуговують на увагу й інші новітні терміни. У науковій літературі досі триває дискусія про значення терміна тревелог (травелог), який, на думку Л. Джигун, називає один із найдавніших жанрів світової літератури і досі не зафіксований у словниках літературознавчих термінів, хоча дістав різні дефініції в науковій літературі [13, с. 24–29]. Складнощі визначення можна пояснити наявністю декількох термінів, щодо яких і точиться дискусія про значення, обсяги понять тощо: мандрівна література, мандрівна проза, подорож, подорожній нарис, тревелог, fiction чи non-fiction, belles non-fiction чи science fiction тощо [13; 23; 28]. Наприклад, літературознавець Ю. Ковалів уважає найменування «подорож» багатозначним (і метажанр, і літературний різновид, і літературний прийом, і мотив) [23, с. 229–230], а дослідниця Н. Розінкевич пропонує розрізняти подорож (або мандри, мандрівну літературу) як назву метажанру і тревелог як найменування одиничного жанру [30, с. 40]. На переконання Є. Моштаг, тревелог – специфічний тип тексту і дискурсу, що перебуває на межі художнього й публіцистичного стилів, а інколи – публіцистичного й наукового, подає рефлексію над подорожніми враженнями, потребує експресивних і оцінних засобів, містить концепти подорож, шлях, мандрівник, пригода, які спільно реалізуються в ситуаціях вибору [28, с. 55].

Цікавим, проте маловивченим є й такий жанр, як чикліт, що, за твердженням Л. Гайніґової, належить до видів постфеміністичної літератури і більше нагадує іронічний виховний роман з децентралізацією любовного зв'язку персонажів [10]. Цей термін засвідчений і в словнику гендерних термінів, однак відповідне поняття, на жаль, досі не здобуло чіткого визначення навіть у словниках [32, с. 260–261].

Проте не лише назви жанрів, але й інші терміни потребують, на нашу думку, уточнення й доповнення у словникових описах, зокрема найменувань на позначення художніх засобів і літературних прийомів. Наприклад, Т. Космеда пропонує більш глибоко й докладно вивчати термін мовна гра і засоби її втілення [18, с. 141], який поки що репрезентований в окремій словниковій статті тільки подекуди [21; 23]. До речі, іноді навіть загальновідомі терміни (мовлення) засвідчені лише в деяких лексиконах [23]. А доцентка О. Скібан, вивчаючи нові медійні технології щодо популяризації книги та видавничої сфери в цілому, рекомендує вживати такі спеціальні назви, як буктрейлер, букчелендж, буккросинг та ін. [31, с. 203–205].

Незважаючи на висновок Т. Бовсунівської про те, що на зміну класичним зразкам жанрових ієрархій прийшов новий принцип жанротворення,

який тяжіє до невичерпності, до поступальності в розвитку форм, тому будь-яке прагнення утворити стабільну класифікацію сучасного роману чи поеми – безнадійне завдання, оскільки будь-яка теорія, заснована на цьому принципі, буде недосконалою, бо змінність і є вагомим критерієм художності для постмодернізму та нашого часу [3, с. 517–518], уважаємо нагальною потребу подальшого вдосконалення як жанрової системи літературних творів, так і літературознавчої термінології загалом. З одного боку, ми розуміємо потяг письменників до творчого переосмислення й розвитку наявних і продукування нових, часто емоційно-образних назв для літературознавчих понять, проте, з іншого боку, визнаємо, що ставлення до розроблення національної термінології має бути серйозним, виваженим, оскільки від цього залежить ефективність наукових досліджень і технічної діяльності, освіти, міжнародних зв'язків держави, її місце у світовому розподілі праці тощо [4, с. 336].

Науковці висловлюють думку про те, що теорія літератури сьогодні переживає значне оновлення у зв'язку зі зміненням наукової парадигми в усіх сферах пізнання дійсності [17; 44], оскільки сучасне літературознавство функціонує за умов зближення наук. Так, дослідник І. Козлик звертає увагу на потребу розширення літературознавчого «інструментарію» за рахунок внесення в аналіз нових категорій, що сприятиме подоланню негативних наслідків розвитку літературознавства в попередні роки, коли було «розмито» цілісне уявлення про предметну сферу цієї науки, сутність і теоретичні межі її гносеологічного об'єкта [17, с. 265–266]. Запозичання теорією літератури наукових понять з інших спеціальних галузей фахівець сприймає не як свідчення її неспроможності розробляти нові теми, ідеї, засоби, а як приклади міждисциплінарної взаємодії (наукового обміну), що стають одним із джерел подальшого розвитку окремих наук і культуротворення в цілому [Там само, с. 262–263]. Професор Б. Шалагінов зауважує, що філологічне мислення нашого часу зумовило активне синхронічне зближення літературознавчого і філософського дискурсів [44, с. 39]. А дослідниця Л. Анісімова, ураховуючи не лише тривалий, але й посилений інтерес науковців на початку XXI ст. до міждисциплінарності як вагомого джерела формування нових знань, з одного боку, та зацікавленість ревізією подекуди забутих літературних теорій, з іншого боку, уважає доречними подальші детальні дослідження функціонування й семантики «нелітературних», запозичених термінів у літературознавстві загалом [1, с. 284].

Слід зазначити, що серед літературознавчих термінів, репрезентованих у словниках і довідниках, справді наявні загальнонаукові назви (аксіома, актуальність, компендій /компендіум/), філософії (антропологізм, емпіризм, інтуїтивізм, концепт, кордоцентризм, феноменологія), терміни соціології та соціолінгвістики (гендер, гендерний стереотип, ідіолект, соціальне замовлення, фемінізм), психології (амбівалентність, ідентичність, перцепція, рефлексія, сугестія), мовознавства (антропонім, семантичне поле, синтагма), семіотики (структуралізм, штучна мова), культурології (антропологія культури, діалог культур), журналістики (брифінг, інтерв'ю, репортаж), релігієзнавства (христоцентризм), юриспруденції (авторське право, контрафакція, плагіат) та інших гуманітарних наук, видавничої справи (авторизація, ансамбль книги, апарат книги, курсив, серія), комп'ютерної сфери (вебрайтер) [23; 24; 26]. Уважаємо фіксування таких одиниць у словниках літературознавчих термінів виправданим, оскільки дотримуємося погляду, що опанування літературознавчих термінів має відбуватися в контексті вивчення історії розвитку суспільства, культури, мистецтва.

Дослідниця Г. Крохмальна зазначала, що в новітніх словниках певну кількість застарілих термінів уже замінено українськими (абецедарій – абетковий вірш, частушка – частівка) або запозиченими одиницями (жіноча /рима/ – парокситонна /рима/) і що з літературознавчих словників вилучено поодинокі несучасні терміни (воєнно-патріотичний роман, партійність літератури) [19]. Справді, деякі словники вже не фіксують такі терміни [26]. Однак ми виявили, що автори словників початку XXI ст. засвідчують ще деякі застарілі терміни (вульгарний соціологізм, класовість літератури [24], партійність літератури [23]), оскільки «нові термінологічні словники не можуть оминути термінології попередніх етапів розвитку науки» [12, с. 95] і «наукова термінологія, використовувана в цих працях, повинна бути зрозумілою сучасному читачеві» [Там само], однак потребують пояснення, уточнення їх змісту, змінення словникового опису у зв'язку з переглядом ставлення до названих явищ. Так, уже оновлено і критично описано зміст певної кількості понять літературознавства (вульгарний соціологізм, деідеологізація, естетичні категорії, заангажована література, ідейність літератури, ідеологія, класовість літератури, соціалістичний реалізм) [23; 24], що свідчить про переоцінення цих ознак і явищ. На нашу думку, це варто робити для пояснення відповідних наукових понять і застереження щодо застосування відповідних термінів сьогодні.

Слід відзначити, що ми позитивно оцінюємо діяльність лексикографів попередніх років, які укладали словникарські праці з літературознавства. Такі лексикони були призначені різним аудиторіям (від школярів до філологів-науковців) і насичені корисною інформацією для: а) опанування понять, що передають історичний досвід національного та світового письменства, його сучасної творчої практики і теоретичної рецепції; для освоєння

понять різноманітних літературних епох, напрямів і шкіл, а також понять суміжних сфер людської діяльності (фольклористика, мовознавство, філософія, журналістика, театральне й кіномистецтво, видавнича діяльність, юридична практика) [21; 23; 24; 38]; б) вивчення та уточнення понять саме з українського літературознавства, ознайомлення з найголовнішими літературними організаціями, літературно-мистецькими напрямами й течіями, часописами та альманахами різних років [24; 38]; в) порівняння термінів української та зарубіжних літературознавчих шкіл [21; 23; 24]; г) пояснення основних понять, потрібних для літературознавчого аналізу, особливостей тропів і стилістичних фігур, які надають художнім текстам виразності, вишуканості, милозвучності та поглиблюють зміст; для визначення художніх засобів чужого мовлення, що важливо для майбутніх учителів і перекладачів [21; 23; 24; 25; 26; 33; 34; 38; 39; 40].

На нашу думку, цінним є те, що всі ці лексикографічні праці свого часу сприяли систематизації й кодифікації сучасної української літературознавчої термінології і нині ознайомлюють нас зі спеціальними одиницями українських, слов'янських, східних і західних літературознавчих шкіл, фіксують новітні термінологічні одиниці. Звісно, автори таких праць формулюють визначення і власне літературознавчих понять, і понять суміжних гуманітарних наук. Однак спостерігаємо відсутність узгодженості між різними словниками, що забезпечують літературну освіту.

Науковці зазначають, що, «незважаючи на гостру потребу в тлумачних і перекладних термінологічних словниках, попит українського споживача (насамперед студентів, аспірантів технічних спеціальностей, перекладачів, викладачів та ін.) задовольняється не повністю як у кількісному, так і в якісному аспектах» [14, с. 151]. Ми погоджуємося із ними й уважаємо, що сучасним користувачам уже замало опублікованих словників, оскільки й у літературознавчій сфері з'явилася значна кількість новітніх термінологічних одиниць, значення яких не завжди можна віднайти в лексикографічних працях, через що мово- і літературознавцям, науковцям, педагогам, а також студентам-філологам іноді доводиться звертатися до різноманітних довідників з мовознавства, культурології, риторики тощо, численних сайтів в Інтернеті, які деталізують певні відомості про значення термінів і літературознавства, і суміжних галузей [25; 26; 39; 40]. Однак якщо науковці здебільшого здатні визначити правильність знайденої інформації, оцінити її коректність, то студенти, майбутні філологи, ще не завжди спроможні критично осмислювати такі пояснення, можуть звертатися до застарілих довідників, опублікованих у радянську епоху [22], або сайтів різного ґатунку, через що ознайомлюються із застарілими, неточними або й неправильними визначеннями літературних понять. До того ж розпорошену в різних словниках інформацію важче збирати. Ситуація ускладнюється ще й застосуванням літературознавцями й критиками авторських термінологічних одиниць, багатозначністю й синонімією деяких літературознавчих термінів. Усе це й засвідчує потребу підготовки й публікації нового тлумачного словника, у якому були б зафіксована значна кількість сучасних літературознавчих термінів та одиниць суміжних наук.

Коли ця стаття практично була готова до подання до друку, ми дізналися про укладання нової 5-томної літературної енциклопедії та вивчення національного й міжнародного досвіду написання літературних енциклопедій [15; 35; 37; 41]. На таку енциклопедію чекають вчителі, викладачі, науковці, студенти філологічних факультетів та інші допитливі читачі, проте деякі автори зазначають, що нова енциклопедія буде насамперед подавати інформацію про національну літературу та її діячів [42, с. 47]. На наше переконання, є потреба в підготовці та виданні не лише зазначеної сучасної енциклопедії, а й новітнього повноцінного нормативного тлумачного словника, у якому ми б хотіли бачити й усталені терміни українського літературознавства, і терміни на позначення явищ західноєвропейської літератури, й одиниці, що називають явища східних літератур, а також терміни суміжних наук, використовувані літературознавцями й критиками. Така термінографічна праця вкрай потрібна студентам-філологам, зокрема здобувачам освіти факультетів іноземних мов і перекладацьких відділень.

Уважаємо за потрібне, щоб новий словник був тлумачно-енциклопедичним лексикографічним виданням, солідним за обсягом, багатим за змістом, що містив би усталені літературознавчі терміни, які відповідали б сучасним нормам української літературної мови, але водночас пропонував би користувачам точні й правильні дефініції наукових понять, пояснював би особливості спеціальної лексики різноманітних методологічних шкіл, національних чи мовнорегіональних літературознавств.

Ураховуючи закріплення статусу англійської мови як мови міжнародного спілкування в Україні 2024 року [16], було б доцільним подавати й англомовні відповідники до українських літературознавчих термінів, що посприяло б швидшому залученню цих одиниць до наукового й навчального обігу зазначених спеціальних назв для навчання філологів, перекладачів зокрема. До речі, у літературознавчій енциклопедії Ю. Коваліва деякі словникові статті вже містять, окрім етимологічної довідки про мову походження, кілька перекладів заголовних одиниць англійською, німецькою, французькою та деякими іншими мовами: Компаративістика, або Компаратистика, Порівняльне літературознавство (англ. comparative literature, франц. litterature comparee, нім. verleichende

Literaturgeschichte, польс. komparatystyka та ін. від лат. comparativus порівняльний) [23].

Подання іншомовних еквівалентів до літературознавчих термінів у новій тлумачній термінографічній праці, на нашу думку, є важливим також для перекладачів, які за умов розвитку і збільшення обсягів міжкультурної комунікації стикаються з проблемами передання літературознавчої інформації, перекладаючи іноземні літературно-критичні та інші філологічні тексти.

Дослідниця О. Веретюк стверджує, що міжнародні термінологічні організації посилену увагу приділяють термінологіям точних, природничих, соціальних наук, але, на жаль, послаблену увагу – царині художнього слова, що спричинило істотне відставання міжнародної словникової роботи літераторів, ускладнило пошук перекладачами семантично, стилістично й специфічно адекватних термінологічних еквівалентів, через що літератори, термінологи-теоретики, перекладачі змушені подавати терміни в «…конфронтації, з урахуванням їх регіональної специфіки» [6, с. 22–23].

Загальновідомим є той факт, що неправильне розуміння, неточне й недоречне вживання спеціальної лексики може призводити до значних помилок під час перекладання, тому наявність тлумачного словника із чужомовними відповідниками значно полегшила б роботу перекладачів, особливо в галузі науково-гуманітарного перекладу. До того ж велика кількість новітніх зарубіжних термінів чекає на адекватний переклад чи запозичання до національного літературознавства або створення українського терміна. Так, дослідниця Л. Бербенець наводить приклади варіантів, що описані різними зарубіжними науковцями й потребують перекладання, унормування й уніфікації: interart(s) studies – міжмистецькі дослідження / студії); intermedia studies – інтермедіальні дослідження / студії; mediastudies – дослідження медіа / медіазнавство; intermedia чи intermediality – інтермедіальність, інтермедійність або інтермедіа, mixed media – змішані медіа тощо [2, с. 139]. Тому праця з укладання такого словника (з добором іншомовних еквівалентів) могла б посприяти й подальшому оновленню (збагаченню) й уніфікації української фахової лексики, уточненню її значень.

Слід зазначити, що об'єднання шкільних курсів з української та зарубіжної літератур в одну дисципліну [29] ніби нівелює потребу в описі явищ і понять зі світової літератури в нових словниках, однак не можна забувати про потреби студентів-філологів, зокрема перекладачів, для підготовки яких необхідні лексикографічні праці з якісними визначеннями літературознавчих понять з історії зарубіжної літератури. Отже, студенти за умови ознайомлення із новою тлумачною термінографічною працею з літературознавства здобули б можливість швидше опанувати основні естетичні категорії та концепції, оволодіти мовою літературознавства й навчитися вільно оперувати нею під час аналізу, інтерпретації, перекладання літературних творів та інших текстів.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Українське літературознавство має вироблену протягом століть відносно закінчену систему понять, описану, зокрема, у термінологічних словниках та інших фахових виданнях, однак унаслідок розмивання усталених поглядів, заперечення традиційних підходів і появи новітніх тенденцій розвитку, застосування здобутків інших наук зазначена термінологія постійно поповнюється новими одиницями, розширюючи власний термінологічний апарат, що зумовлює складність системного опису цього шару спеціальної лексики. На часі підготовка й видання саме тлумачного словника з літературознавства, який би містив власне літературознавчі терміни та лексику суміжних наук, фіксував новітні спеціальні одиниці, систематизував би й кодифікував би терміни зазначеної сфери людської життєдіяльності, ознайомлював би літературознавців, перекладачів, студентів-перекладачів із термінами суміжних галузей і термінами різних авторських шкіл, а також зі спеціальними одиницями, прийнятими в терміносистемах інших мов.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анісімова Л. Міждисциплінарні термінологічні запозичення у літературознавстві. Філологічні семінари. *Парадигма сучасного літературознавства: світовий контекст.* 2013. Том 16. С. 277–285.

2. Бербенець Л. Деякі аспекти тлумачення термінів і понять у межах інтермедіальних студій. *Література на полі медій.* Зб. наук. праць відділу теорії літератури та компаративістики Ін-ту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України / Ред. Т. І. Гундорова, Г. М. Сиваченко. Київ: 2018. С. 108–143.

3. Бовсунівська Т. В. Теорія літературних жанрів Жанрова парадигма сучасного зарубіжного роману. Київ : ВПЦ «Київ. університет», 2009. 519 с.

4. Вакуленко М. О. Сучасна українська термінологія: методологія, кодифікація, лексикографічна практика: дис. … докт. філол. наук, спец.: 10.02.01 – укр. мова. Київ, 2023. 445 с.

5. Васильєв Є. М. Сучасна драматургія: жанрові трансформації, модифікації, новації : монографія. Луцьк : ПВД «Твердиня», 2017. 532 с.

6. Веретюк О. Термінологічна неадекватність при викладанні теоретичних літературознавчих дисциплін (конфронтація перекладу: українська-російська-польська-англійська мови термінології). *Терміносистеми сучасного літературознавства: досвід розробки і проблеми* : наук. семінар / За ред. Р. Гром'яка. Тернопіль : РВВ ТНПУ, 2006. С. 16–24.

7. Вірченко Т. І. Літературознавча термінологія в авторських жанрових дефініціях сучасних українських драматургів. *Сучасні мово- і літературознавчі методології та нові прочитання художнього тексту.* Антологія / упоряд.: Л. К. Оляндер, О. В. Богданова, Ю. В. Громик та ін. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. С. 58–63.

8. Волкова Т. Я. Концептуальний апарат і структурно-семантичні та генетичні особливості термінології англійського літературознавства : автореф. дис. … канд. філол. наук за спец. 10.02.04 – германські мови. Одеса, 2002. 16 с.

9. Галич О. Теорія літератури : підручник / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв; за ред. О. Галича. 2-ге вид., стереотип. Київ : Либідь, 2005. 488 с.

10. Гайніґова Л. Коротко про розвиток жанру чикліт на матеріалі творів Наталки Сняданко та Світлани Пиркало. *Молодий вчений*. 2021. № 8 (96). Серпень. С. 90–96.

11. Горнятко-Шумилович А. Український химерний роман в контексті латиноамериканського магічного реалізму. *Вісник Львів. ун-ту. Серія філол.* Вип. 33: *Теорія літератури та порівняльне літературознавство*. Львів, 2004. С. 184–190.

12. Гриценко П. Ю. Термінологічний словник сьогодні. *Українська термінологія і сучасність* : тези доп. Всеукр. наук. конф. / Відп. ред. Л. О. Симоненко. Київ, 1996. С. 95–96.

13. Джигун Л. Літературний тревелог як жанр мандрівної прози: походження та історичний розвиток. *Південний архів. Серія: Філологічні науки*. 2017. Вип. 71. С. 24–29.

14. Дребет В. В. Рецензія на «Німецько-український словник термінів промислової автоматизації» С. В. Кійко та Н. О. Школьної. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації.* 2019. Том 30 (69). № 2. Ч. 2. С. 151–153.

15. Жулинський М. Г. Про підготовку «Української літературної енциклопедії» у 5 томах (стенограма наук. доповіді на засіданні Президії НАН України 14 лютого 2018 р.). *Вісник НАН України.* 2018. № 4. С. 41–44.

16. Закон України «Про застосування англійської мови в Україні». *Відомості Верховної Ради.* 2024. № 38, ст. 243. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text [Дата звернення: 30 липня 2025].

17. Козлик І. В. Теоретичне вивчення філософської лірики і актуальні проблеми сучасного літературознавства : монографія. Івано-Франківськ : Полiскан ; Гостинець, 2007. 591 с.

18. Космеда Т. Мовна гра у системі лінгвістичних термінів. *Культура слова*. 2011. № 74. С. 137–141.

19. Крохмальна Г. І. До питання еволюції української літературознавчої терміносистеми. *Вісник Нац. ун-ту «Львів. політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2011. № 709. С. 84–87.

20. Крохмальна Г. І. Терміни в ідіостилі вченого (на матеріалі філологічних праць професора Івана Денисюка) : дис. … канд. філол. наук. Спеціальність: 10.02.01 – укр. мова. Львів, 2016. 209 с.

21. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / За ред. А. Волкова та ін. Чернівці : Золоті литаври, 2001. 636 с.

22. Лесин В. М., Пулинець О. С. Словник літературознавчих термінів. Київ : Рад. школа, 2-е вид., перероб. і доп. 1965. 432 с.; 3-е вид.. перероб. і доп. 1971. 486 с.

23. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1–2 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Том 1 – 608 с. Том 2 – 624 с.

24. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 752 с.

25. Словник термінів і понять з риторики / Х. Я. Макович, Л. О. Вербицька, Н. О. Капітан. Львів, 2016. 140 с.

26. Мала філологічна енциклопедія / уклад.: О. Скопненко, Т. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2007. 478 с.

27. Михайлова Т. В. Семантика терміна. *Вісник Луган. держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка: Філол. науки*. 2003. № 10(66). С. 96–103.

28. Моштаг Є. С. Стилістично-дискурсивна характеристика сучасної жіночої мандрівної прози : дис... … канд. філол. наук за спец. 10.02.01 – укр. мова. Харків, 2017. 193 с.

29. Расевич Л. П. Інтегрований курс вивчення літератур (української, зарубіжної) у контексті глобалізації та постколоніалізму: можливості та небезпеки. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Вип. 37 (2–2024). С. 71–86.

30. Розінкевич Н. В. Українська мандрівна проза початку XXI століття: тематика, проблематика, поетика : дис. … канд. філол. наук. Спеціальність: 10.01.01 – укр. література. Київ, 2019. 252 с.

31. Скібан О. І. Сучасні технології книжкової промоції в аспекті мас-медійної взаємодії. *Поліграфія і видавнича справа.* 2016. № 2. С. 199–207.

32. Словник ґендерних термінів / Уклад. З. В. Шевченко. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2016. 336 с.

33. Словник-довідник літературознавчих термінів / Упор.: О. В. Бобир, В. Й. Буденний, О. Б. Мамчич та ін.; за ред. О. В. Бобиря. Чернігів : ФОП Лозовий В. М., 2016. 132 с.

34. Словник тропів і стилістичних фігур / Автор-уклад. В. Ф. Святовець. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 176 с.

35. Сучасні літературні енциклопедії: світовий досвід: монографія / за ред. Г. Сиваченко. Київ : НАН України, Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка, 2024. 416 с.

36. Ткаченко А. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства. 2-е вид., випр. і доповн. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2003. 448 с.

37. Традиції та сучасні концепти енциклопедичної справи в Україні: колективна монографія / За ред. проф. А. М. Киридон. Київ: Держ. наук. установа «Енциклопедичне видавництво», 2018. 280 с.

38. Українська літературознавча енциклопедія: у 3-х т. / За ред. І. О. Дзеверіна, М. Г. Жулинського, М. П. Зяблюка. Київ: Голов. ред. УРЕ ім. М. П. Бажана, т. 1–3, 1988, 1990, 1995.

39. Українська мова. Енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. Київ : Українська енциклопедія, 2000. 752 с.

40. Українська мова. Енциклопедія / Уклад.: Г. А. Губарева, О. В. Чуєшкова, Т. В. Михайлова та ін.; за ред. проф. І. В. Муромцева. Київ : Майстер-клас, 2011. 400 с.

41. Українські енциклопедії: типологія, стиль, функції : монографія / Відп. ред. Я. Яцків; Ін-т енциклопед. досліджень НАН України. Київ, 2018. 150 с.

42. Харчук Р. Зарубіжний і вітчизняний досвід персональних енциклопедій у створенні «Україн-

ської літературної енциклопедії». Сучасні літературні енциклопедії: світовий досвід: монографія / за ред. Г. Сиваченко. Київ: НАН України, Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка, 2024. С. 41–74.

43. Чайковська В. Т. Українська химерна проза: історія народження терміна. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка: філол. науки.* 2006. Вип. 26. С. 79–82.

44. Шалагінов Б. Б. Термінологічний дискурс раннього німецького романтизму. *Вісник Житомир. держ. ун-ту. філол. науки.* 2006. Вип. 26. С. 39–42.

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ТРЕНІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

TRAINING AS AN INNOVATIVE FORM OF PREPARING FUTURE PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

УДК 378.147:37.018.43
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.14
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Абрамова О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри технологічної та професійної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Бурдун В.В.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри професійної освіти, ресторанного і туристичного бізнесу Державного закладу «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка»

Пуляк О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри технологічної та професійної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

У статті досліджено педагогічні можливості тренінгових технологій у підготовці здобувачів вищої освіти. В умовах зростання вимог до мобільності, конкурентоспроможності та готовності майбутніх фахівців діяти в ситуаціях невизначеності традиційні форми навчання дедалі частіше демонструють обмежену результативність. У цьому контексті актуалізується використання тренінгових технологій, що поєднують когнітивний, емоційний та діяльнісний компоненти освітнього процесу й забезпечують формування професійних навичок та ключових компетентностей. Визначено, що тренінг розглядається не лише як активна форма навчання, а й як педагогічна технологія з власною структурою, методологією та критеріями ефективності. Розкрито його потенціал у розвитку ключових soft skills – креативності, критичного мислення, комунікативних умінь, здатності до співпраці й адаптивності. Проаналізовано наукові підходи до класифікації тренінгів, їх функції та завдання, а також роль викладача-тренера як фасилітатора й модератора групових процесів. Особливу увагу приділено управлінню груповою динамікою, що охоплює стадії формування, конфлікту, нормування, продуктивної діяльності та завершення, оскільки саме цей чинник визначає якість взаємодії та результативність освітнього процесу. Окреслено методологію створення тренінгових програм, що передбачає аналіз потреб, постановку цілей, добір змісту, методів і вправ, застосування циклу досвіду Д. Колба, рефлексію та оцінювання результатів. Доведено, що системне впровадження тренінгів у вищій школі сприяє розвитку професійної компетентності студентів, формуванню партнерської взаємодії, переходу від авторитарної до суб'єкт-суб'єктної моделі навчання. Наголошено на необхідності методичної підтримки викладачів і розвитку їхніх фасилітативних умінь в умовах цифровізації освіти. Стратегічний потенціал тренінгових технологій полягає у трансформації навчального середовища у простір співтворчості, де формується компетентний, відповідальний і відкритий до змін фахівець XXI століття.
Ключові слова: *тренінг, тренінгові технології, вища освіта, фасилітатор, групова динаміка, soft skills, методологія навчання.*

The article explores the pedagogical potential of training technologies in the preparation of higher education students. In the context of increasing demands for mobility, competitiveness, and readiness of future professionals to act in situations of uncertainty, traditional forms of learning often demonstrate limited effectiveness. In this regard, the application of training technologies becomes highly relevant, as they integrate cognitive, emotional, and activity-based components of the educational process and ensure the development of professional and socio-psychological competences. Training is considered not only as an active form of learning but also as a pedagogical technology with its own structure, methodology, and criteria of effectiveness. Its potential is revealed in the development of key soft skills – creativity, critical thinking, communication abilities, collaboration, and adaptability. The article analyzes scientific approaches to the classification of trainings, their functions and objectives, as well as the role of the teacher-trainer as a facilitator and moderator of group processes. Particular attention is given to managing group dynamics, which encompasses the stages of formation, conflict, norming, productive activity, and completion, since this factor largely determines the quality of interaction and the effectiveness of the learning process. The methodology of designing training programs is outlined, including needs analysis, goal-setting, selection of content, methods and exercises, the application of D. Kolb's experiential learning cycle, reflection, and assessment of outcomes. It is argued that the systematic implementation of trainings in higher education fosters the development of students' professional competence, the establishment of partnership-based interaction, and the transition from an authoritarian to a subject–subject model of learning. Emphasis is placed on the necessity of methodological support for teachers and the development of their facilitation skills in the context of educational digitalization. The strategic potential of training technologies lies in transforming the learning environment into a space of co-creation, where a competent, responsible, and change-oriented professional of the 21st century is formed.
Key words: *training, training technologies, higher education, facilitator, group dynamics, soft skills, learning methodology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах розвитку вищої освіти ключовим завданням є підготовка висококваліфікованого, мобільного та конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах змін, невизначеності та високої інформаційної насиченості. Традиційні підходи до організації освітнього процесу дедалі частіше демонструють свою обмеженість у досягненні таких результатів, що зумовлює необхідність впровадження інноваційних педагогічних технологій, зорієнтованих на розвиток не лише предметних, а й соціально-психологічних компетентностей. Особливої уваги в цьому контексті набуває використання тренінгових технологій,

які дозволяють реалізувати принципи інтерактивного, особистісно орієнтованого і компетентнісного навчання.

Тренінг розглядається як форма квазіпрофесійної діяльності, що створює умови для набуття професійних вмінь та досвіду, розвитку soft skills, зокрема, міжособистісної взаємодії, прийняття рішень тощо. Водночас практичне впровадження тренінгів у підготовці майбутніх фахівців потребує наукового обґрунтування, розроблення типології, методичних основ та механізмів інтеграції в освітні програми різних рівнів.

Згідно з сучасними підходами, тренінг визначається як активна форма навчання, що ґрунтується на досвіді учасників і забезпечує можливість негайного застосування знань у практичній діяльності. Його цілі охоплюють не лише передачу нових знань і формування навичок, але й розвиток комунікативних умінь, емоційного інтелекту та здатності до адаптації в умовах змін. Основними принципами проведення тренінгів є активна участь, практична спрямованість, систематичний зворотний зв'язок, створення психологічно безпечного середовища та адаптивність змісту до потреб групи [8, с. 6-8].

У сучасному науковому дискурсі тренінг дедалі частіше розглядається не тільки як форма організації навчання, але і як педагогічна технологія, здатна інтегрувати когнітивний, емоційний і діяльнісний компоненти освітнього процесу. Такий підхід забезпечує гармонійний розвиток професійних знань та навичок, одночасно сприяючи формуванню критичного мислення, здатності до самоосвіти, емоційної стійкості та готовності до співпраці. Саме ці якості сьогодні визначають успішність і конкурентоспроможність випускника у динамічному середовищі XXI століття.

Суттєвою особливістю тренінгів є їх відмінність від традиційних лекцій та семінарів: якщо лекція зосереджена на монологічній подачі знань, а семінар – на дискусії, то тренінг забезпечує інтерактивну діяльність, спрямовану на відпрацювання практичних навичок [9, с. 10-11]. Високий рівень зворотного зв'язку та активної участі створює умови для більш стійкого засвоєння матеріалу та формування поведінкових стратегій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує зростання інтересу дослідників до застосування тренінгових методик у підготовці майбутніх фахівців, зокрема, педагогів, фахівців у сфері професійної освіти, ІТ, менеджменту тощо. У працях І. Андрощук, Н. Демченко, О. Пометун, О. Сисоєвої [2; 7; 10; 11] обґрунтовано ефективність тренінгу як форми активного навчання, що поєднує когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти професійної підготовки, розвиває у здобувачів навички рефлексії, самопізнання, командної роботи, критичного мислення тощо.

Існують різні підходи до класифікації тренінгів, які залежать від мети їх проведення, змістового наповнення, цільової аудиторії та очікуваних результатів. У навчальній практиці розрізняють кілька типів тренінгів: навчальні, психологічні та професійні. Перші орієнтовані на засвоєння нової інформації та розвиток когнітивних умінь; другі – на формування емоційної стійкості, рефлексії й толерантності; треті – на підвищення кваліфікації та вдосконалення професійних компетентностей. До окремих різновидів відносять комунікативні, мотиваційні, креативні тренінги, тренінги ділового спілкування та розвитку мислення, що забезпечує їх багатофункціональність та широту застосування [9].

Тренінг – це сплановані та систематичні зусилля, спрямовані на розвиток знань, умінь і установок особистості з метою підвищення ефективності виконання професійної діяльності.

Вагомий внесок у розвиток проблематики зробила І. Андрощук, яка у своєму дослідженні [2] обґрунтовує доцільність використання тренінгів у підготовці майбутніх викладачів як ефективного засобу формування готовності до педагогічної взаємодії. Авторка підкреслює значення тренінгів у формуванні критичного мислення, комунікативної культури та навичок рефлексії, що є складовими педагогічної майстерності.

О. Пометун визначає педагогічний тренінг як форму, що створює умови для особистісного та творчого розвитку, самореалізації здобувачів, а також забезпечує психологічно комфортне середовище для навчання [11, с. 303].

У дослідженнях Х. Бахтіярової та Ю. Жукова [3] доведено ефективність педагогічних тренінгів у рамках навчально-професійної, науково-дослідної, проєктної й інтегративної практики магістрами професійної освіти. Запропоновано модель їх реалізації, що базується на принципах поетапного формування компетентностей, рефлексії та зворотного зв'язку.

У дослідженні Н. Демченко, Т. Гордієнко [7] навчальний тренінг визначено як один із провідних засобів підготовки майбутнього вчителя. Автори уточнили класифікаційні ознаки й види тренінгів: соціально-психологічний, комунікативний, асертивний, аутотренінг, бізнес-тренінг тощо, наголошуючи на їх здатності моделювати реальні професійні ситуації та формувати рефлексію.

Автори публікації у попередніх дослідженнях [1; 12] розглядали тренінг як сучасну педагогічну технологію, визначали його структурні елементи, умови ефективності та можливості інтеграції у навчальний процес. Водночас вони не обмежувалися лише теоретичним аналізом, а активно впроваджували тренінгові заняття у підготовку здобувачів освіти [4; 8], що дозволило перевірити на практиці ефективність цієї форми навчання. Отриманий досвід засвідчив, що тренінг стає

дієвим інструментом розвитку професійних навичок, ключових компетентностей та soft skills студентів, сприяє формуванню критичного мислення, комунікативних умінь, здатності до співпраці та адаптації у складних професійних ситуаціях.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний науковий і практичний інтерес до теми, бракує цілісних моделей інтеграції тренінгів у навчальні програми ЗВО. Недостатньо розробленими залишаються методичні засади підготовки викладача-тренера, управління груповою динамікою та механізми оцінювання результатів тренінгу з урахуванням soft skills.

Мета статті – проаналізувати педагогічні можливості тренінгових технологій у підготовці здобувачів вищої освіти, зокрема визначити їх структурні та методичні особливості, розкрити роль викладача-тренера у створенні навчального середовища та окреслити перспективи інтеграції тренінгів у сучасні освітні програми.

Виклад основного матеріалу. У сучасних дослідженнях наголошується, що тренінгові методики тісно інтегруються з принципами інтерактивного та проблемно-орієнтованого навчання. Доведено, що активне залучення студентів до моделювання професійних ситуацій, рольових ігор та колективного розв'язання завдань сприяє формуванню не лише предметних знань, а й ціннісних орієнтацій, необхідних для професійної самореалізації.

Варто відзначити, що тренінг дедалі частіше розглядається не просто як методична форма, а як педагогічна технологія з власною структурою, закономірностями та механізмами впливу на освітній процес. Центральну роль у цьому процесі відіграє викладач-тренер, який виступає фасилітатором і модератором групової взаємодії [5].

Методологія створення тренінгових програм включає аналіз потреб аудиторії, постановку цілей, відбір і структурування змісту, підбір методів і технік, фасилітацію освітнього процесу за моделлю Д. Колба, а також підсумкове оцінювання результатів [5, с. 12-14]. У процесі розробки враховується баланс когнітивного, емоційного й діяльнісного компонентів, а також принцип циклічності навчання. Ефективність забезпечується завдяки комбінації інтерактивних методів (рольові ігри, кейси, гейміфікація, моделювання ситуацій), систематичній рефлексії та поетапному ускладненню завдань [1, с. 10].

Тренінгові методики ефективні для розвитку професійно орієнтованих навичок, мотивації до самовдосконалення, творчого мислення та здатності діяти у нестандартних ситуаціях. Зокрема, групова робота сприяє розвитку комунікативних навичок та соціально-психологічної адаптації студентів. Ключовими аспектами тренінгового процесу є системність і цілеспрямованість, що поєднують теоретичну підготовку з практичними вправами, спрямованими на формування професійних навичок і поведінкових стратегій.

Ефективність тренінгових технологій у підготовці здобувачів вищої освіти значною мірою залежить від дотримання методичних засад їх організації. До ключових чинників належать:

1. Роль тренера (викладача-фасилітатора), де тренер виконує функцію організатора навчального середовища, модератора групових процесів і наставника у процесі професійного та особистісного розвитку студентів [5, с. 40]. Його завдання полягає не лише у передачі знань, а й у створенні психологічно безпечної атмосфери, підтриманні мотивації, стимулюванні відкритого діалогу й активної участі всіх учасників. Саме професійна майстерність тренера визначає рівень довіри, продуктивність групової роботи та результативність тренінгу.

2. Особливість тренінгового навчання полягає у взаємодії між учасниками, груповій динаміці, яка проходить кілька стадій: формування групи, конфлікт, нормування, продуктивна діяльність, завершення. Усвідомлення цих фаз і вміння керувати ними дозволяє тренеру підтримувати баланс між індивідуальними й колективними завданнями, своєчасно вирішувати конфліктні ситуації та формувати атмосферу співпраці. Ефективна групова динаміка сприяє розвитку довіри, відповідальності, толерантності та партнерства, що є основою для успішної реалізації тренінгових програм.

3. Методологія створення тренінгових програм. Проєктування тренінгу відбувається за поетапною схемою [10, с. 12]:

– аналіз потреб та очікувань цільової аудиторії;

– визначення цілей і завдань тренінгу;

– відбір та структурування змісту;

– підбір інтерактивних методів і вправ (рольові ігри, кейси, гейміфікація, моделювання професійних ситуацій тощо);

– проведення тренінгових занять із дотриманням логіки циклу досвіду Д. Колба (Concrete Experience → Reflective Observation → Abstract Conceptualization → Active Experimentation) [10, с. 16];

– рефлексія, оцінювання результатів і коригування подальших програм.

Важливим методичним принципом є баланс когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів навчання. Ефективність тренінгу підвищується завдяки систематичному зворотному зв'язку, поетапному ускладненню завдань та інтеграції результатів навчання у власний досвід учасників.

Отже, методичні засади організації тренінгів передбачають узгодженість ролі тренера, управління груповою динамікою та поетапну розробку програми, що забезпечує цілісність освітнього процесу й сприяє розвитку професійних навичок, soft skills, формуванню ключових компетентностей студентів.

У ході тренінгу студенти моделюють професійні ситуації, аналізують власні дії, отримують зворотний зв'язок та вдосконалюють практичні вміння,

що забезпечує ефективну підготовку до реальної професійної діяльності. Одночасно формується ціннісна орієнтація, інтегруються міждисциплінарні знання та розвиваються ключові soft skills, включно з креативністю, критичним мисленням, командною роботою та комунікативними навичками.

Особливу роль тренінгові технології відіграють у розвитку soft skills [1]. М'які навички – креативність, здатність до співпраці, емоційний інтелект, критичне мислення – визначають конкурентоспроможність випускників на сучасному ринку праці. Формування цих навичок у тренінгових програмах відбувається через застосування інтерактивних методів: дискусій, рольових ігор, моделювання професійних ситуацій. Практичні вправи на розвиток лідерства, командної взаємодії, адаптивності та стресостійкості дозволяють студентам не лише здобувати знання, а й інтегрувати їх у власний досвід, що відповідає світовим освітнім тенденціям [11, с. 303].

Тренінги оптимально відповідають концепції особистісно орієнтованого навчання та модульного програмування дисциплін. Вони сприяють формуванню ключових компетентностей сучасної освіти, академічної доброчесності, цифрового етикету тощо, забезпечуючи одночасно розвиток когнітивного та емоційного компонентів [6, 8].

Теоретичною основою тренінгових технологій є діяльнісний підхід та модель циклічного навчання, що ґрунтується на ідеях Д. Колба [1, с. 16-19], яка передбачає перетворення знань через практику, аналіз, концептуалізацію та повторне тестування. Ефективність занять значною мірою залежить від фасилітації навчального середовища та врахування динаміки груп, що стимулює активну участь студентів і підвищує результативність навчання.

Структура тренінгової сесії включає фази вступу, моделювання ситуацій, практичної діяльності, рефлексії та узагальнення знань. Використання рольових ігор, кейс-методики, симуляцій, гейміфікації та цифрових інструментів підвищує ефективність засвоєння матеріалу, стимулює критичне мислення, розвиток професійних навичок тощо. Завершення тренінгу може супроводжуватися формуванням портфоліо, що слугує інструментом рефлексії, професійного розвитку та самопрезентації.

Тренінговий підхід стимулює розвиток суб'єктності студентів, їх автономії, відповідальності та здатності до самовираження. Він створює безпечне середовище для навчального ризику, дозволяючи експериментувати й удосконалювати навички без страху покарання. Це формує стійку мотивацію до навчання, внутрішню відповідальність та соціально-психологічну готовність до професійної діяльності.

Сучасні тренінгові технології інтегрують когнітивний, емоційний і діяльнісний компоненти освіти, забезпечують персоналізоване та колективне навчання, стимулюють розвиток підприємницького мислення та інноваційної культури. Вони сприяють переходу від авторитарної педагогіки до партнерської моделі, де викладач виступає фасилітатором і наставником, а студенти – активними суб'єктами навчання.

Стратегічний потенціал тренінгових методик полягає у трансформації навчального середовища з вертикально-ієрархічної моделі до моделі співтворчості та горизонтального партнерства. Саме в такому середовищі формується компетентний, відповідальний і відкритий до змін фахівець, здатний ухвалювати рішення в складних і динамічних умовах професійної діяльності.

Висновки. Тренінгові технології в освіті можна розглядати як методологічно обґрунтовану систему, що має власну структуру, принципи та інструментарій. Їх ефективність підтверджується не лише теоретичними дослідженнями, а й практикою впровадження у підготовку здобувачів освіти, які забезпечують формування компетентностей і розвиток soft skills. Водночас актуальним залишається питання методичної підтримки викладачів і розвитку їхніх фасилітативних умінь у контексті цифровізації освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абрамова О., Пуляк О., Терещук А. Формування м'яких навичок у здобувачів освіти через застосування тренінгових технологій. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»* № 18(47) 2021. С. 10–28. https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-18(47)-10-28

2. Андрощук І. В. Тренінг як засіб підготовки майбутніх викладачів до педагогічної взаємодії. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2016. № 9. С. 117–121.

3. Бахтіярова Х., Жуков Ю. Тренінг як інноваційна методика практичної підготовки майбутніх магістрів з професійної освіти. *Педагогічна академія: Наукові записки.* 2024. № 7. https://doi.org/10.5281/zenodo.12605712

4. Від європейських цінностей до дій у цифровому світі. *Сайт Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.* URL: https://cusu.edu.ua/ua/newsphm/17869-vid-ievropeiskykh-tsinnostei-do-dii-u-tsyfrovomu-sviti

5. Вілкінсон М. Секрети фасилітації: SMART-посібник із результативної роботи в групі. [пер. з англ. Я. Машико]. Харків: Вид-во «Ранок»: Фабула, 2021. 512 с.

6. Використання тренінгових технологій під час занять з дисципліни «Безпека життєдіяльності та охорона праці в галузі» *Сайт Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.* URL: https://cusu.edu.ua/ua/newsphm/16909-vykorystannia-treninhovykh-tekhnolohii-pid-chas-zaniat-z-dystsypliny-bezpeka-zhyttiediialnosti-ta-okhorona-pratsi-v-haluzi

7. Демченко Н., Гордієнко Т. Особливості використання навчального тренінгу як засобу підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія Психо-*

лого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2023. № 1. С. 71-78. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-1-71-78.

8. Дні Європи в Україні: як студенти подорожували містами мрії та вчилися ухвалювати рішення. *Сайт Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка*. URL: https://cusu.edu.ua/ua/newsphm/17836-dni-yevropy-v-ukrainiiak-studenty-podorozhuvaly-mistamy-mrii-ta-vchylysia-ukhvaliuvaty-rishennia

9. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с.

10. Методологія розробки тренінгів з нуля: як створювати тренінги легко та із задоволенням: навч.-метод. посіб. / За ред. О. Сисоєвої. Київ : 7БЦ, 2024. 296 с.

11. Пометун О. Навчальний тренінг як провідна форма підвищення кваліфікації вчителів ЗСО у контексті вимог Нової української школи. *Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 23 червня 2022 р. Київ: ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти», 2022. С. 302–306.

12. Abramova O., Vdovenko V., Khrinenko T. Use of training technologies in the educational process of higher education in Ukraine. *Modern innovative and information technologies in the development of society.* 2019. № 24. P. 8–15.

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

PARTNERSHIP INTERACTION WITH PARENTS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

УДК 37.064.1+373.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.15
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Андрющенко Т.К.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти та професійного розвитку педагогів Комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»

У статті подано обґрунтування актуальності реалізації партнерської взаємодії між закладом дошкільної освіти та родинами вихованців. Акцентовано, що співпраця має проходити на основі взаєморозуміння, взаємоповаги та довіри. Підкреслено, що підготовка майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками дітей дошкільного віку має відбуватися через проєкцію на професійну ідентичність. Зазначено, що це є важливим завданням закладів вищої освіти. Відповідно до поставленої мети проведено дослідження дефініцій понять «партнерська взаємодія» і «професійна ідентичність», визначених сучасними вітчизняними науковцями. Проаналізовано ознаки партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу, впливові особистісні характеристики та критерії успішного процесу становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів, запропоновані дослідниками. Окреслено вплив партнерської взаємодії з батьками дошкільників на становлення професійної ідентичності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Запропоновано авторське розуміння взаємозв'язку феноменів «партнерська взаємодія» і «професійна ідентичність». Зауважено, що партнерська взаємодія майбутнього вихователя з батьками дошкільників, ґрунтуючись на довірі, взаємоповазі, взаємовідповідальності, формує у студентів суб'єкт-суб'єктне ставлення до батьків, сприяє усвідомленню цінності і смислу професії. Партнерська взаємодія є одним із ключових компонентів становлення професійної ідентичності. Акцентовано увагу на тому, що партнерство з батьками під час педагогічної практики допомагає майбутньому вихователю визначити пріоритетні цінності, принципи і методи взаємодії з родинами вихованців; сформувати власний стиль професійної комунікації; оцінити свої сильні сторони і зони розвитку у співпраці з батьками. Підкреслено, що перші успішні контакти з батьками вихованців мотивують студентів залишатись у професії. Перспективою наукових пошуків вбачаємо визначення педагогічних умов, що посилюють вплив партнерської взаємодії з батьками вихованців на становлення професійної ідентичності на етапі здобуття фахової освіти майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти.
Ключові слова: *майбутні вихователі, заклади дошкільної освіти, батьки дошкільників, партнерська взаємодія, професійна ідентичність, заклади вищої освіти.*

The article presents the grounds of the relevance of implementation of partnership interaction between preschool educational establishments and families of pupils. It is accentuated that partnership interaction should be based on mutual understanding, respect and trust. It is highlighted that preparation of future teachers to the partnership interaction with parents of preschoolers should occur through projection onto professional identity. It is stated that this is an important task for higher educational establishments. In accordance with the set goal, the research of the definition of the concepts 'partnership interaction' and 'professional identity', defined by contemporary domestic scientists, was conducted. The signs of partnership interaction between participants of educational process, influential personal characteristics and criteria for the successful formation of professional identity in future teachers, offered by researchers were analyzed. Influence of partnership interaction with parents of preschoolers on the formation of professional identity in future teachers of preschool educational establishments was highlighted. The author's understanding of relationship between phenomena 'partnership interaction' and 'professional identity' was offered. It was noted that partnership interaction between future teachers and parents of preschoolers based on trust, mutual respect and responsibility forms students' subject-subject attitude towards parents, promotes awareness of value and meaning of the profession. Partnership interaction is one of the key components of formation of professional identity. The emphasis is put on the fact that partnership with parents during pedagogical practice helps future teacher to define priority value, principles and methods of interaction with families of pupils; form personal style of professional communication; assess personal strength and areas for development in cooperation with parents. It is pointed that the first successful contacts with parents of pupils motivate students stay in the profession. We see the prospects of scientific research as determining pedagogical conditions which enhance the influence of partnership with parents of preschoolers on the formation of professional identity at the stage of obtaining professional education by future teachers of preschool educational establishments.
Key words: *future teachers, preschool educational establishments, parents of preschoolers, partnership interaction, professional identity, higher educational establishments.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах розвитку суспільства надзвичайно актуальною є реалізація партнерської взаємодії між закладом дошкільної освіти та родинами вихованців на основі взаєморозуміння, взаємоповаги та довіри. Важливо, щоб результати партнерства проєктувалися на всіх суб'єктів освітнього процесу, оскільки: за умови узгодженості дій вихователів і батьків відбуватиметься гармонійний розвиток дитини; партнерська взаємодія

з батьками сформує у вихователя систему уявлень про себе як про педагога, що сприятиме розвитку професійної ідентичності; батьки стануть свідомими учасниками освітнього процесу, здатними краще зрозуміти власну дитину й визначити траєкторію її розвитку. Партнерство дозволить забезпечити неперервність виховних впливів та реалізацію єдиних вимог щодо розвитку кожної дитини.

Зважаючи на зазначене, підготовка майбутніх вихователів до реалізації партнерської взаємодії з батьками через призму професійної ідентичності є актуальним завданням закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій відкриває широкий спектр досліджень, які акцентують на різних аспектах педагогіки партнерства. Психологічні аспекти педагогіки партнерства в закладах освіти вивчали О. Онаць, А. Данко, О. Коханова, І. Мельничук, С. Яланська та ін. Дієвість педагогіки партнерства в новій українській школі досліджували М. Єпіхіна, В. Ковальчук, Т. Кравчинська, Л. Ніколенко, Ю. Москаленко, С. Довбенко, М. Смірнова, Н. Калініченко та ін. Особливості інтеграції зусиль закладу освіти й сім'ї у вихованні дітей в контексті педагогіки партнерства розглядали А. Большукіна, Н. Євтушенко, О. Мариновська та ін. Організації педагогічного партнерства у закладах дошкільної освіти приділяли увагу науковці Н. Андрєєва, Л. Березовська, А. Богуш, Н. Виноградова, Н. Голота, В. Іванова, А. Карнаухова Л. Кларіна, Т. Кулікова, М. Машовець та ін. На важливості формування педагогічного партнерства як професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти наголошували Л. Зданевич, Л. Машкіна, Н. Миськова, О. Попович, А. Талемонюк, Л. Ющик та ін.

Проблематика становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів входила в коло наукових інтересів сучасних дослідників (Т. Атрощенко, А. Борисюк, Н. Гаврилюк, К. Карпенко, А. Лукіянчук, Г. Лялюк, І. Мельник, О. Романишина, Н. Савінова та ін.)

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз сучасних наукових джерел окреслив потужні пласти досліджень, які стосуються окремо педагогіки партнерства та становлення професійної ідентичності майбутніх вихователів. Усвідомлюючи вплив ефективного партнерства на професійну ідентичність, вважаємо за доцільне дослідити взаємозв'язок партнерської взаємодії з батьками і становлення професійної ідентичності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Мета статті. Дослідити дефініції понять «партнерська взаємодія» і «професійна ідентичність», окреслити вплив партнерської взаємодії з батьками дошкільників на становлення професійної ідентичності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування професійної ідентичності майбутнього вихователя охоплює прийняття цінностей партнерства. Сім'я і заклад дошкільної освіти являють собою два важливих інститути розвитку, соціалізації й виховання дитини. Кожний із них виконує свої специфічні функції. Ефективність процесу залежить від рівня партнерської взаємодії між вихователями і батьками дошкільників. Ключова роль у партнерстві належить педагогу, що у свою чергу впливає на рівень усвідомлення ним професійної ідентичності. Підтвердження сказаному міститься у Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти», вимоги якого враховуються під час підготовки майбутніх вихователів. У документі, в рамках трудової функції В «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу» заявлена професійна компетентність «Педагогічне партнерство», яка проявляється через здатності: «до ефективної співпраці та комунікації в професійній діяльності, залучати учасників освітнього процесу на засадах партнерства та взаємної відповідальності, до командної взаємодії» [7, с. 9]. Партнерство з батьками є невід'ємною частиною професійної сутності, ціннісної позиції, педагогічного світогляду вихователя.

В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Педагог має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини [6, с. 14]. Організовуючи в закладах вищої освіти підготовку майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з батьками, необхідно акцентувати на принципах педагогіки партнерства: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [6, с. 14].

Сучасні науковці (А. Большукіна, Н. Євтушенко та ін.) наголошують на тому, що «педагогіка партнерства набуває також важливого значення як вектор гуманного та творчого підходу до кожного учасника освітнього процесу. Новий зміст освіти щодо співробітництва орієнтує педагогів і батьків на особистісний розвиток дитини, на поважне ставлення до неї» [2, с. 80].

Більш конкретизованим, на нашу думку, є поняття «педагогічне партнерство». Вітчизняні дослідниці (Л. Зданевич, Л. Машкіна, Н. Миськова, А. Талемонюк) трактують поняття «педагогічне партнерство» як «сучасний підхід в освіті, який передбачає побудову взаємин між усіма учасниками освітнього процесу на засадах рівності, взаємоповаги та співпраці. Це не просто формальна

співпраця, а створення атмосфери, де кожен є активним учасником і несе відповідальність за результати освіти, виховання і розвитку» [3, с. 183]. На переконання І. Резніченко, «основними умовами ефективності педагогічного партнерства між сім'єю та школою в умовах НУШ є взаєморозуміння, дотримання етики спілкування, позиції рівноправності, зацікавленість обох сторін – батьків і вчителя в гармонійному розвитку та вихованні учня, а також використання найрізноманітніших форм співпраці» [8, с. 285].

Суголосним до нашого дослідження є поняття «партнерська взаємодія», яке В. Ковальчук розглядає як «форму соціальної взаємодії, яка будується на принципах рівноправності і автономності суб'єктів, їх взаємній відповідальності» [4, с. 9]. Дослідниця виокремлює такі ознаки партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу:

– взаємозумовлений контакт і вплив суб'єктів один на одного для вирішення питань;

– взаємодія, спрямована на прийняття рішень, коригування цілей, дій і поведінки суб'єктів;

– толерантне ставлення учасників до позиції партнерів;

– рівноправність сторін у виборі шляхів вирішення питань;

– добровільність у визнанні партнерських відносин і рівня залученості у спільну діяльність;

– здійснення вибору партнерами цілей, шляхів, методів, засобів на основі компромісу, доброзичливості, довіри, рівності;

– взаємовигідна зацікавленість сторін, повага і врахування інтересів один одного, оскільки вирішальним чинником є взаємна корисність;

– спільна взаємна відповідальність за дії, виконання поставлених завдань, прийнятих особистих зобов'язань, отриманого результату [4, с. 9].

Розділяємо погляди автора, що положення партнерства виражають загальновизнану концепцію прав людини, в основі якої лежать дві основні цінності – людська гідність і рівність.

Партнерська взаємодія з батьками – це не тільки інструмент, а й показник рівня професіоналізму вихователя. У закладах вищої освіти важливо створювати умови для усвідомлення майбутніми педагогами власної ролі як посередника між дитиною і родиною.

Абсолютно погоджуємось з міркуваннями К. Карпенко та Н. Савінової, що «у процесі навчання в закладі вищої освіти здобувач не лише отримує необхідні знання, вміння, навички, практичний досвід, але й усвідомлює свою роль в обраній професії, формує уявлення про себе як представника професійної фахової спільноти. У такий спосіб поетапно відбувається професійне становлення і формується цілісна професійна ідентичність за фаховими здібностями, з особистісно-професійними цінностями, переконаннями, морально-ціннісними та емоційними установками» [9, с. 59].

У контексті усвідомлення взаємозалежності партнерської взаємодії з батьками та професійної ідентичності педагога, вважаємо, що під час підготовки майбутніх вихователів варто враховувати такі висновки Т. Атрощенко: «особистісні характеристики впливають на становлення професійної ідентичності, тому доцільно брати до уваги відповідальність як усвідомлення особистістю ставлення до власної діяльності, до виконання власних зобов'язань, що дає змогу передбачати її наслідки» [1, с. 16]. Зазначене є важливим у співпраці вихователя з батьками дошкільників.

Нам імпонує визначення, запропоноване Т. Атрощенко, яка розуміє професійну ідентичність як «найважливіший чинник психологічного стану людини, що забезпечує відчуття стабільності навколишнього світу й упевненості у своїх силах». Цінними для започаткованого нами дослідження є визначені Т. Атрощенко критерії успішного процесу становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів, а саме:

– позитивна самооцінка;

– рівень домагань;

– задоволення від виконання професійних завдань і позитивне ставлення до провадження професійної діяльності;

– відповідальність за виконання норм, правил професійної діяльності й вимог до особистості професіонала;

– прийняття норм і цінностей, притаманних тій чи тій професійній спільноті;

– академічна успішність [1, с. 17].

Подані критерії абсолютно логічно проєктуються на ефективну партнерську взаємодію з батьками вихованців.

Вартує нашої уваги сформульоване Г. Лялюк припущення, що «професійна ідентичність – необхідний компонент особистісної ідентичності загалом». Важливим є спроєктований автором алгоритм становлення професійної ідентичності майбутнього педагога. На її думку все відбувається в процесі усвідомлення особистісного досвіду; професійна ідентичність майбутнього педагога виконує функції, пов'язані з адаптацією в професійній спільноті, структуруванням професійного досвіду, прогнозуванням перспектив професійної діяльності; цілеспрямована система формувальних заходів, спрямованих на розвиток особистісної рефлексії студентів педагогічних спеціальностей, сприяє формуванню професійної ідентичності майбутніх педагогів» [5, с. 151].

Висновки. Узагальнюючи міркування науковців, висловимо власне бачення проблематики. Вважаємо, що партнерська взаємодія майбутнього вихователя з батьками дошкільників, ґрунтуючись на довірі, взаємоповазі, взаємовідповідальності,

формує у студентів суб'єкт-суб'єктне ставлення до батьків, сприяє усвідомленню цінності і смислу професії і є ключовим компонентом становлення професійної ідентичності.

Партнерство з батьками під час педагогічної практики допомагає майбутньому вихователю визначити пріоритетні цінності, принципи і методи взаємодії з родинами вихованців; сформувати власний стиль професійної комунікації; оцінити свої сильні сторони і зони розвитку у співпраці з батьками. Так, позитивний зворотній зв'язок від батьків вихованців підтримує готовність студентів залишатись у професії. Труднощі у взаємодії, за підтримки наставника, спонукають до пошуку моделей комфортного спілкування, формуванню стресостійкості.

Перспективою наукових пошуків вбачаємо визначення й обґрунтування педагогічних умов, що посилюють вплив партнерської взаємодії з батьками вихованців на становлення професійної ідентичності на етапі здобуття фахової освіти майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Атрощенко Т. О. Наукові проєкції феномену професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Випуск 1 (48). С. 15–18. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.15-18

2. Большукіна А., Євтушенко Н. Педагогіка партнерства – інтеграція зусиль закладу освіти й сім'ї у виховання дітей. *Джерело педагогічних інновацій. Особливості виховання в Новій українській школі*. Випуск № 2 (42). Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2023. С. 79–83.

3. Зданевич Л. В., Машкіна Л. А., Миськова Н. М., Талемонюк А. О. Педагогічне партнерство як наукова дефініція і вагома професійна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 79. Том 1. 2025. С. 179–183. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.33.

4. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя : навч. посіб. Житомир : ЖДУ, 2023. 100 с.

5. Лялюк Г. М. Становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Психологічні перспективи*. Випуск 20. 2012. С. 145–152.

6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 12.08.2025)

7. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». Наказ Мінекономіки України № 755-21 від 19.10.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/npa/prozatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatelzakladu-doshkilnoyi-osviti

8. Резніченко І. Педагогічне партнерство сім'ї і школи в умовах НУШ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Випуск 59, 2018. С. 279–285.

9. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Професійна педагогічна ідентичність як проблема професійного самовизначення та становлення майбутнього вчителя-логопеда. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 70. Том 1. 2024. С. 58–62. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.11

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

АНАЛІЗ ФУНКЦІЙ МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

ANALYSIS OF THE FUNCTIONS OF MUSIC EDUCATION ACTIVITIES OF FUTURE MUSIC TEACHERS

УДК 378.014.6:005.642.4:[78.091:780.616.432](045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.16
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Аржанухіна С.В.,
викладач-методист кафедри фортепіано
Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академії» Харківської обласної ради

Бесшапошнікова Т.В.,
викладач-методист кафедри фортепіано
Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академії» Харківської обласної ради

Цуранова О.О.,
канд. мистецтвозн., доцент,
завідувач кафедри фортепіано
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академії» Харківської обласної ради

У статті висвітлюється один з напрямків професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме, позааудиторна музично-просвітницька діяльність (МПД). Запропонована модель музично-просвітницької діяльності ґрунтується на багаторічному досвіді її організації на кафедрі фортепіано Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академії» Харківської обласної ради. У роботі зроблено аналіз історичних передумов зародження музично-просвітницької діяльності в Україні. Визначений ступінь дослідження проблеми у наукових публікаціях сучасних учених. Окреслені недоліки і суперечності стосовно проблеми просування МПД в освітній процес.

Сутність поняття позааудиторна МПД освітнього спрямування розкривається через аналіз її основних функцій, які розглядаються як єдиний комплекс взаємодії. Доведено, що тематика, цілі та завдання просвітницьких заходів у ЗВО прямо чи опосередковано корелюються з діючими програмами з «Музичного мистецтва» та інтегрованого курсу «Мистецтво», у яких затверджена українська концепція національного виховання.

З метою з'ясування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва щодо їх зацікавленості зразками української музики, викладачами кафедри фортепіано було проведено дослідження, за результатами якого було визначено, що пізнавальний інтерес до української фортепіанної музики розвивається у позитивній динаміці. У порівнянні зі здобувачами освіти перших курсів, у випускників підвищується мотивація до обраної професії, збагачується фортепіанний репертуарний багаж, поглиблюються обізнаність й зацікавленість творами українського фортепіанного мистецтва.

В статті акцентується увага на методичних аспектах організації МПД: окреслені типи сценаріїв за способом проведення; різновиди – за складом учасників; надається алгоритм покрокових дій підготовки та проведення музично-просвітницького заходу.

Ключові слова: *позааудиторна музично-просвітницька діяльність, майбутні вчителі музичного мистецтва, педагогічне дослідження, функції музично-просвітницької діяльності освітнього спрямування, українське музичне мистецтво.*

The article highlights one of the areas of professional training of future music teachers, namely, extracurricular music education activities (MEA). The proposed model of music and educational activities is based on many years of experience in its organisation at the piano department of the Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council. The paper analyses the historical background of music education in Ukraine. The degree of research of the problem in scientific publications of modern scholars is determined. The shortcomings and contradictions regarding the problem of promoting MEA in the educational process are outlined.

The essence of the concept of extracurricular educational MEA is revealed through the analysis of its main functions, which are considered as a single complex of interaction. It is proved that the topics, goals and objectives of educational activities in higher education institutions directly or indirectly correlate with the existing programmes in «Musical Art» and the integrated course «Art», which approve the Ukrainian concept of national education.

In order to find out the value orientations of future music teachers regarding their interest in Ukrainian music, the teachers of the piano department conducted a study, which found that cognitive interest in Ukrainian piano music is developing in a positive way.

Compared to first-year students, graduates are more motivated to pursue their chosen profession, enrich their piano repertoire, and deepen their awareness of and interest in the works of Ukrainian piano art.

The article focuses on the methodological aspects of organising the MEA: the types of scenarios are outlined by the method of conducting; the types of are outlined by the composition of participants; an algorithm of step-by-step actions for preparing and conducting a music educational event is provided.

Key words: *extracurricular music and educational activities, future teachers of music, pedagogical research, functions of music and educational activities of educational orientation, Ukrainian musical art.*

Постановка проблеми. Якісні зміни освітньої системи в Україні свідчать про зростаючий інтерес педагогічної науки до ролі мистецтва в освітньому процесі. Мистецтво з його унікальними можливостями впливу на особистість, в педагогіці XXI ст. розглядається як важливий чинник художньо-естетичної освіти.

Звернення до обраної тематики автори пов'язують з деякими соціокультурними проблемами у державі. Можемо стверджувати що на сучасне молоде покоління має великий вплив «масова культура», яка захватила сьогодні більшу частину інформаційного середовища і відтиснула на задній план музичну класику, народну музику, яка для більшості стала мистецтвом елітарним, незрозумілим, недоступним. Повсякденний музичний фон, який оточує сучасну людину, перевантажений великою кількістю «механічних» електронних звучань (рінгтони, звуковий супровід багатьох рекламних роликів), засиллям низькопробних музичних творів, які репрезентує шоубізнес і які потрапляють у ЗМІ. Все це стає тією

альтернативою, яка затьмарює горизонти сучасної професійної музики, а також класичної та народної музики – того багатства, накопиченого людством протягом віків. Панування, так званої масової культури, яка не має національного коріння, веде до послаблення культурно-національних традицій і національної ідентичності. Ще Конфуцій писав: «Якщо хочете дізнатися, як країна керується і якою є її моральність, прислухайтеся до її музики» [2].

Однією з перешкод успішного проведення музично-просвітницької діяльності стає розповсюдження дистанційного навчання в умовах воєнного стану в країні. Виявляється конфлікт між бажанням музичної освітньої спільноти формувати ціннісні орієнтири української молоді крізь наближення до найкращих зразків класичної, народної, сучасної музики через живе виконання музичних творів і відсутності розроблених методів проведення просвітницьких заходів дистанційно.

Часто МПД освітнього спрямування, яка має великий виховний і розвивальний потенціал не реалізується повністю, а перетворюється у концертно-показову модель, коли інформаційна складова відходить на другий план, або, навпаки, перетворюється в узагальнено-формальну бесіду, тим самим порушуючи рівновагу, що унеможливлює повну реалізацію цілей просвітницького заходу. Однією з проблем стає й дисбаланс між потребою гарного володіння лекторсько-ораторською майстерністю і відсутністю у навчальних планах достатньої кількості навчальних годин з цієї дисципліни. Виникають суперечності між потребою систематичного застосування в освітньому процесі МПД та відсутністю достатньої кількості теоретичних і практичних розробок щодо технології їх планування і організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Музично-просвітницька діяльність як художнє мистецьке явище має давні історичні традиції. Музично-просвітницька діяльність видатних представників української музичної школи протягом століть мала культуротворче навантаження. Так, М. Лисенко вів активну концертну діяльність з метою популяризації творів класичної музики та своїх композицій. Діяльність А. Котляревського була прикладом практичного музичного просвітництва через фортепіанне та органне виконавство перед широкою аудиторією. Просвітницька робота С. Людкевича була пов'язана з популяризацією класичної та української музики серед молоді Галичини. Вагомий внесок в розвиток просвітництва для юнацтва зробила українська дослідниця Н. Гродзенська. Її просвітницькі ідеї щодо залучення інших видів мистецтва у процес музичного виховання залишаються актуальними і у теперішній час.

Сучасне покоління науковців, педагогів-музикантів продовжують і далі розвивати ідеї та погляди фундаторів української музичної педагогіки. Нині маємо різновекторні дослідження у контексті запропанованої наукової розвідки.

Питання становлення та розвитку ідей музичного просвітництва в історичному вимірі аналізує Л. Проців, яка акцентує увагу на наукових думках щодо духовно-естетичного просвітництва видатних особистостей (М. Ділецького, Г. Сковороди, Д. Бортнянського та ін.); О. Горожанкіна досліджує процес становлення музичного просвітництва в історичному та педагогічному аспектах. Просвітницькі функції інтерпретації музичних творів розкриває О. Реброва. У дослідженні І. Полякової підкреслюється значення емоційного, яскравого, доступного подання інформаційного матеріалу задля подолання байдужості, відсутності пізнавального інтересу до шедеврів класичної музики. У дослідженні О. Мельник висвітлюються проблеми, які виникають в освітньому процесі у майбутніх фахівців з музичного мистецтва у процесі професійно-педагогічної діяльності і позааудиторної просвітницької діяльності. Аналізуючи причини недоліків, авторка пропонує деякі ефективні шляхи їх подолання.

Різні аспекти МПД в системі національної освіти також досліджують такі українські вчені як Л. Кожевнікова, О. Кузнєцова, Л. Бочкарьов, Р. Падалка, А. Ростовський, Л. Смирнова.

Тим не менш, залишаються невирішеними питання щодо репертуарного наповнення заходів позааудиторної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, з'ясування ціннісних орієнтирів здобувачів освіти під час підготовки до позааудиторної діяльності тощо.

Метою дослідження є виявлення можливостей впливу позааудиторної музично-просвітницької діяльності на формування й розвиток широкого спектру професійних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. В умовах відродження й розбудови системи освіти України, як зазначається в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), проблема розвитку творчого мислення та інтелектуальних можливостей майбутнього покоління надзвичайно актуальна. Вирішення завдання формування всебічно розвинутої, творчої особистості, здатної реалізувати свій потенціал як у власних інтересах, так і в інтересах суспільства, пов'язано, у тому числі, із розвитком поліхудожнього мислення у процесі інтеграції різноманітних видів художньо-творчої діяльності.

Нова парадигма освіти пропонує систему поліхудожнього розвитку дитини, в основі якого лежить інтегративна взаємодія різних видів мистецтв, де є внутрішні зв'язки слова, звуку, кольору, рухів тощо. Від того, які методи і підходи використовує вчитель на своїх уроках з музичного мистецтва залежить враження, яке складається в учня про

музичне мистецтво, і яке залишиться, можливо, на все життя. У зв'язку з цим підвищується соціальна відповідальність ЗВО щодо підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Основним функціональним компонентом професійної підготовки фахівців мистецького профілю стає ціннісне ставлення до мистецтва. Їх фахова підготовка має ґрунтуватися на інтегративних технологіях, що сприятимуть формуванню у здобувачів освіти спеціальних знань, пов'язаних з уміннями встановлювати об'єктивні зв'язки між музичним твором і творами інших видів мистецтва, уміннями синтезувати поняття, віднаходити спільне і протилежне, здійснювати цілісний інтегрований ціннісно-змістовий аналіз музичного твору.

У сучасних теоретичних дослідженнях педагогіки мистецтва вже виявлені такі професійні компоненти сучасної моделі фахівця мистецького профілю, як: інтегративні знання, поліхудожні вміння, художньо-педагогічна інтерпретація, комплексні почуття. Реалізація цих завдань повною мірою здійснюється у процесі позааудиторної МПД, яка стає своєрідним інтегральним явищем, де різноманітні види мистецтва постійно взаємодіють, а музичний твір розглядається в єдиному комплексі з творами зображувального мистецтва, художньої літератури, поезії, синтетичних видів мистецтва. Резюмуючи вищезазначене, а також аналізуючи МПД освітнього спрямування, яку багато років здійснюють викладачі кафедри фортепіано Харківської гуманітарно-педагогічної академії, дає підставу стверджувати, що МПД освітнього спрямування виконує поліхудожню функцію.

Чинними програмами з «Музичного мистецтва» та інтегрованого курсу «Мистецтво» для ЗЗСО реалізується концепція музичного виховання на основі української національної культури, вивчення музичного мистецтва крізь призму його фольклорних джерел. Процес музичного виховання молоді в умовах сучасної національної освітньої політики повинен бути підпорядкований основним цілям розвитку української національної культури, а музична освіта, на думку академіка Г. Філіпчука «повинна зайняти своє гідне місце у вихованні нації» [10, с. 94].

З метою удосконалення методики організації МПД освітнього спрямування, аналізу рівня пізнавального інтересу до українського музичного мистецтва, мотиваційного компоненту щодо майбутньої професії на кафедрі фортепіано Харківської гуманітарно-педагогічної академії було проведено педагогічне дослідження, яке охоплювало здобувачів освіти перших та випускних курсів спеціальності «Музичне мистецтво» у кількості 45 осіб. Формами дослідження було анкетування, опитування, співбесіди зі студентами та викладачами, аналіз щосеместрових індивідуальних планів з дисципліни «Спеціальний музичний інструмент. Фортепіано»

Дослідження складалось з трьох векторних напрямів діагностування: рівень музично-виконавської підготовки; рівень сформованості мотиваційного компоненту стосовно обраної професії; аналіз ціннісних орієнтацій, музичних інтересів, рівня обізнаності щодо українського музичного мистецтва.

За першим напрямом дослідження маємо констатувати, що серед 45-ти респондентів, які брали участь в анкетуванні, 28 (62 %) здобувачів освіти мали неповну музичну освіту на момент вступу до ЗВО, 17 (38%) осіб мали повну музичну освіту (ДМШ, музичні студії, школи мистецтв), тобто, умовно ми маємо дві групи за різним рівнем виконавської підготовки.

Аналізуючи другий напрям діагностичного дослідження слід зазначити, що професійне становлення особистості майбутнього фахівця тісно пов'язане з мотивацією щодо майбутньої професії, але студенти-першокурсники не завжди мають уявлення про сутність обраної професії. Хтось хоче навчитися грати на музичних інструментах та гарно співати, інші – мати диплом про вищу освіту. Останнє місце займає професійний інтерес до обраної спеціальності. Одна справа – прагнути отримати ту чи іншу професію, друга – мати про неї необхідне уявлення. Професійний інтерес до майбутньої професії формується у процесі навчання на основі визначеного рівня знань, життєвої практики та досвіду навчальної, професійно-педагогічної та позааудиторної МПД освітнього спрямування.

Під час аналізу мотивів професійного становлення здобувачів освіти випускних курсів, чітко простежується переосмислення особистісних цінностей, стабільно збільшується кількість здобувачів які мають намір будувати своє майбутнє на основі обраної професії. Отже, на підставі аналізу дослідження дійшли висновку, що мотивація спрямованості до професії перебуває у постійній позитивній динаміці.

Стосовно уявлення про українське музичне мистецтво, за результатами анкетування та співбесід, можна стверджувати, що студенти-першокурсники поверхово орієнтуються в питаннях щодо української музики. Серед прізвищ відомих українських композиторів студенти змогли пригадати тільки М. Лисенка, М. Леонтовича. На відміну від першокурсників, у студентів-випускників вже є свій достатній досвід виконання творів українських композиторів. Їх репертуарний багаж складають твори М. Лисенка, Л. Ревуцького, Я. Степового, М. Леонтовича, А. Кос-Анатольського, М. Кармінського, Л. Шукайло, В. Птушкіна, Г. Саська та ін.

Із метою наближення студентської молоді до перлин українського музичного мистецтва в тематичному змісті концертних просвітницьких заходів, що організовуються на кафедрі фортепіано вагоме місце належить пропаганді національної музичної спадщини. Серед тем лекцій-концертів

такі, як: «Національна символіка України в українській фортепіанній музиці», «Фортепіанні обробки українських народних пісень», «Композитори Слобожанщини», «Тарас Шевченко і музика», «Образи природи в українському фортепіанному мистецтві», «Живопис в українській фортепіанній музиці», «Образи кобзарів і лірників у творчості українських композиторів», «Програмна музика українських композиторів», «Фортепіанна творчість М. Кармінського та В. Птушкіна» та ін.

На підставі результатів діагностичного дослідження свідчимо, що студенти-випускники усвідомлюють потенціальні виховні можливості українського музичного мистецтва для професійного, особистісного розвитку й самовдосконалення, а також розуміють важливість та необхідність опанування творів українського музичного мистецтва задля виховання патріотизму, любові до Батьківщини в процесі музично-виховної роботи і спілкування з дітьми на уроках з музичного мистецтва. Таким чином, МПД освітнього спрямування несе в собі виховну функцію.

Серед основних функцій МПД виділяється розвиваюча функція. При підготовці позааудиторного заходу, будь то лекція-концерт, музично-літературна композиція, студент повинен не тільки вивчити музичний твір, але й підготувати анотацію до нього, ілюстративний матеріал. Це можуть бути відомості музично-історичного, музично-теоретичного характеру, відомості про композитора, стильові особливості його творчості; крім того здобувач повинен підібрати відповідний літературно-поетичний, літературно-музичний матеріал, знайти зразки живопису, пам'яток архітектури тощо. Для цього здобувачам доводиться практично використовувати, засвоювати інформаційно-комунікативні технології та аудіовізуальні засоби (комп'ютер, аудіо -, відеоапаратуру). У процесі такої розгорнутої самостійної роботи у студентів відбувається розвиток асоціативного, логічного, творчого мислення, загальнокультурного та музичного кругозору, художньо-естетичного смаку, розвивається виконавська й інформаційна культура.

Залучення студентів до МПД вирішує цілий комплекс завдань, пов'язаних з розвитком їх професійно-педагогічної майстерності. Однією з найбільш важливих є розвиток виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Незважаючи на численні дослідження, пов'язані з різними аспектами виконавської підготовки майбутніх фахівців, проблеми підвищення її якості в сучасному освітньому процесі не перестають бути актуальними. На початковому етапі навчання в класі фортепіано, студент не має достатньо ясного уявлення про необхідний обсяг виконавських навичок для успішної професійно-практичної діяльності. І тільки в процесі педагогічної практики та позааудиторної музично-просвітницької діяльності майбутні вчителі починають по-справжньому усвідомлювати значення таких компонентів інструментальної підготовки як уміння проілюструвати свою бесіду виразним виконанням, високохудожньо інтерпретувати музичний твір, та виконати акомпанемент до пісні. Крім цього серед завдань пов'язаних з активізацією та розвитком студентів у процесі здійснення просвітницької діяльності слід виокремити формування в них навичків інформаційної культури.

Сучасний стан підготовки студентів гуманітарних спеціальностей у цілому не забезпечує достатній рівень володіння ними методами практичного використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Сукупність навиків ефективного оперування засобами пізнання, значна частина яких базується на ІКТ, стає одним з інструментів самонавчання, саморозвитку студентів у процесі застосування них у просвітницькій діяльності.

Таким чином, маємо констатувати, що у процесі МПД у здобувачів освіти розвиваються такі важливі професійні навички як виконавська культура, артистизм, художньо-естетичні смаки, емоційність, «естрадне почуття», навички інформаційної культури, загальний та музичний кругозір, асоціативне і творче мислення.

До наступної важливої функції, яка реалізується в процесі правильно організованої МПД, відноситься формуюча функція.

Організація позааудиторних концертно-просвітницьких заходів – це поетапно спланована спільна робота викладачів і студентів. Умовно цю роботу можна поділити на три етапи: пропедевтичний (підготовчий), репетиційний і презентаційний. На попередньому етапі затверджується тема заходу, обґрунтовується її практично-професійна доцільність, підбирається виконавський репертуар, обговорюються форми проведення заходу, розробляється його сценарій, обираються ведучі, намічаються самостійні завдання з пошуку інформативного матеріалу для кожного з учасників. Репетиційний етап пов'язаний з розучуванням музичних творів, доведенням їх до концертної завершеності, репетицією позааудиторного заходу в цілому. Презентаційний, завершальний етап – безпосередньо проведення музичного концерту. За складом учасників просвітницький захід може бути фронтальним або комплексним. Фронтальний тип має на увазі залучення тільки фортепіанних творів, тоді як у комплексному типі заходу репрезентуються як фортепіанні так і вокальні твори, а також твори для народних, струно-смичкових інструментів, гітари.

У процесі підготовки і здійснення концертного заходу у майбутніх фахівців формуються навички самостійної пізнавально-творчої діяльності, навички публічного виступу, дослідницькі, лекторські вміння, організаторські здібності та почуття відповідальності за доручену справу.

Успішність позааудиторної роботи залежить від певних психолого-педагогічних умов. Від викладачів, які працюють зі здобувачами, потрібно створення атмосфери художньо-творчої взаємодії, коли педагог стає творчим партнером, однодумцем, активно працюючи зі студентами. Це творча взаємодія відбувається за трьома напрямками: взаємодія педагогів зі студентами, творча взаємодія студентів між собою і нарешті, взаємодія учасників концертного заходу з аудиторією. Педагогіка співробітництва створює умови для плідної, результативної взаємодії всіх учасників процесу підготовки, здійснення та аналізу позааудиторного просвітницького заходу. Така модель співтворчості формує у майбутніх фахівців такі вміння, як уміння формувати свою точку зору, враховувати точку зору своїх партнерів, бути зацікавленим в результаті роботи всього творчого колективу.

Іншими словами, в процесі музично-просвітницької діяльності відбувається реалізація комунікативної функції.

Висновки. У процесі МПД створюються умови для засвоєння розширених знань у порівнянні із загальноприйнятими нормами обсягів навчального матеріалу. Здійснення МПД майбутніми вчителями музичного мистецтва, використання її розвивального потенціалу озброює майбутніх фахівців цілим комплексом знань, умінь і навичок, які в процесі цієї діяльності трансформуються у характеристики більш високого категоріального рівня, а саме – відбувається формування широкого спектру професійних компетенцій. Позитивний професійно-практичний досвід, отриманий студентами в процесі музично-просвітницької діяльності, може екстраполюватися на їх майбутню професійно-практичну діяльність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кожевникова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності : автореф. дис…канд. педагогічних наук 130002 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 18 с.

2. Конфуцій. Вислови. Фоліо, 2025, С. 9.

3. Конькова Г. М. Спрага музики: паралелі і час спогадів. Київ : Комбі ЛТД, 2001. 202 с.

4. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики як педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*: зб. наук. праць. Київ : НПУ, 2009. С. 108–113.

5. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. 224 с.

6. Полякова І. О. Підвищення ефективності підготовки студентів педагогічних інститутів до музично-пропагандистської діяльності : автореф. … канд. пед. наук : 13.00.01 / КГУ ім. Т.Г. Шевченка. Київ., 1991. 29 с.

7. Реброва О. Є. Просвітницька сутність художньої інтерпретації: педагогічний контекст. *Виконавська інтерпретації та сучасний навчальний процес* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. Луганськ : Вид-во ЛДІКМ, 2012. С. 162–163.

8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Багдан, 2001. 215с.

9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Київ, 2002. 270 с.

10. Філіпчук Г. Г. Музичне виховання особистості. Мистецтво у розвитку особистості : монографія. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С.93–104.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ІЗ АГРОІНЖЕНЕРІЇ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR BACHELORS IN AGROENGINEERING

УДК 378.147:811.161.2:631.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.17
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Базилівська К.В.,
аспірантка
Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України

У статті розглянуто проблему формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії в умовах трансформації освітнього простору України. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання наслідків історичної двомовності, відсутності усталеної українськомовної технічної термінології та потребою у фахівцях, здатних до ефективної професійної комунікації державною мовою. У межах дослідження здійснено теоретичний аналіз наукових джерел, вивчено практичний досвід аграрних коледжів, а також застосовано морфологічний аналіз і експертне оцінювання для визначення найбільш значущих педагогічних умов.

У статті обґрунтовано, що професійно-термінологічна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає знання термінології, уміння її застосування в професійних ситуаціях, мовну та комунікативну компетентність.

За результатами експертного оцінювання до провідних, домінантних умов формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків експерти віднесли такі умови, як: «Розвиток позитивної мотивації студентів до формування вмінь професійного мовлення», «Професійна спрямованість освітніх компонентів навчального плану підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії», «Поетапна методика професійно-термінологічної підготовки агротехніків з домінування діалогових методів і форм навчання», «Цілеспрямований розвиток в аграрному коледжі україномовного освітнього середовища», «Поєднання фахової і мовної (лінгвістичної) підготовок майбутніх агротехніків у цілісну методичну систему», «Застосування інтерактивних технологій навчання для опанування майбутніми агротехніками професійним мовленням». Аналіз змісту наведених умов свідчить, що їх сукупність спрямована на удосконалення усіх компонентів освітнього процесу – цільового, змістового, операційно-дійового, контрольно-регулювального, оціночно-результативного. Визначені педагогічні умови мають стати основою для розроблення методики цілеспрямованого формування цієї компетентності в системі фахової передвищої освіти. Результати дослідження можуть бути використані в освітній практиці аграрних коледжів, у розробці навчальних програм і методичних рекомендацій.

Ключові слова: *професійно-термінологічна компетентність, агроінженерія, фахова передвища освіта, педагогічні умови, термінологічна підготовка, майбутні фахові молодші бакалаври.*

The article addresses the issue of forming professional terminological competence among future junior bachelors in agroengineering within the context of the transformation of Ukraine's educational space. The relevance of the study is driven by the need to overcome the consequences of historical bilingualism, the lack of established Ukrainian technical terminology, and the demand for specialists capable of effective professional communication in the state language. The research includes a theoretical analysis of scientific sources, an examination of practical experience in agricultural colleges, and the application of morphological analysis and expert evaluation to identify the most significant pedagogical conditions.

The article substantiates that professional terminological competence is an integrative characteristic of a specialist, encompassing knowledge of terminology, the ability to apply it in professional contexts, and both linguistic and communicative competence. Based on expert evaluation, the leading pedagogical conditions identified include: development of students' positive motivation for acquiring professional speech skills; professional orientation of educational components in the training curriculum; a phased methodology for terminological training with an emphasis on dialogic methods; purposeful development of a Ukrainian-language educational environment in agricultural colleges; integration of professional and linguistic training into a unified methodological system; and the use of interactive learning technologies for mastering professional speech.

Analysis of these conditions indicates that their combination contributes to the improvement of all components of the educational process—goal-setting, content, operational, regulatory, and evaluative-resultative. The identified pedagogical conditions form the basis for developing a methodology for the targeted formation of this competence within the system of professional pre-tertiary education. The research findings can be applied in the educational practice of agricultural colleges, as well as in the development of curricula and methodological recommendations.

Key words: *professional terminological competence, agroengineering, professional pre-tertiary education, pedagogical conditions, terminological training, future junior bachelors.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Обраний Україною курс на світову та європейську інтеграцію вимагає глибоких трансформацій у всіх секторах національної економіки. Це, зокрема, стало поштовхом до реформування освітньої системи з метою досягнення цілей, визначених міжнародними стандартами. Важливим кроком у модернізації професійної підготовки техніків, технологів, менеджерів та інших молодших спеціалістів стало впровадження компетентнісного

підходу в освіті, який нині лежить в основі організації навчального процесу в коледжах. Такий підхід є надзвичайно актуальним в умовах повномасштабної війни, ринкових змін та стрімкого науково-технічного прогресу, адже суспільство потребує патріотично налаштованих, свідомих, всебічно розвинених і професійно підготовлених фахівців, здатних ефективно працювати за обраною спеціальністю з перших днів.

Проблема цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців у закладах фахової передвищої освіти набуває особливої актуальності в контексті історично зумовленої масової двомовності, що тривалий час домінувала на території України до здобуття незалежності. Понад 90% навчальної літератури, що використовувалась у технікумах для підготовки молодших спеціалістів, а також значна частина наукових праць, були видані російською мовою. Наслідком цього стала відсутність усталеної українськомовної технічної термінології, поширення русизмів у навчальних матеріалах та викладання дисциплін російською мовою в закладах вищої та фахової передвищої освіти. Потреба в системному переосмисленні ролі української мови в освітньому процесі особливо загострилася після 2014 року, а з 2022 року це питання набуло особливої ваги.

Однак сучасний стан, темпи та глибина змін в освітньому середовищі поки що не відповідають очікуванням суспільства. Аналіз процесу формування термінологічної компетентності студентів аграрних коледжів засвідчує, що найбільш вразливою в цьому контексті є спеціальність 208 «Агроінженерія». Це зумовлено стрімким розвитком аграрної техніки та науково-технічним прогресом, який породжує нові терміни та дисципліни, що потребують адекватного мовного забезпечення.

Невирішеною залишається проблема використання русизмів у процесі вивчення професійно-практичних дисциплін, оскільки навіть сучасні підручники та навчальні посібники містять значну кількість термінів, не адаптованих до української мовної норми. Володіння фаховою термінологією є не лише показником якості професійної підготовки аграрного техніка, а й свідченням здатності студента ефективно засвоювати нові знання, критично сприймати інформацію та продуктивно працювати з фаховою літературою.

У контексті викладених проблем стає очевидною необхідність наукового осмислення та педагогічного обґрунтування ефективних шляхів формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів, зокрема за спеціальністю 208 «Агроінженерія». Зважаючи на мовні, методичні та змістові виклики, що супроводжують процес професійної підготовки, особливої уваги набуває дослідження педагогічних умов, які забезпечують якісне засвоєння фахової термінології, розвиток мовної культури технічного фахівця та його здатність до професійної комунікації.

Актуальність даного дослідження зумовлена потребою у створенні цілісної системи педагогічних умов, що сприятимуть формуванню термінологічної компетентності як ключового компонента професійної підготовки агроінженера. Така система має враховувати сучасні освітні виклики, мовну політику держави, специфіку технічної галузі та когнітивні особливості студентської аудиторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження процесу формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в різний час займалися Л. Барановська [1], Г. Берегова [2], Л. Вікторова [4], А. Дьомін [6], О. Дьомін [6], С. Климчук [8], Т. Кравченко [9], П. Лузан [6; 12], І. Харченко [14] та інші. Результати аналізу наявних наукових праць переконують у недостатній розробленості теоретичних і методичних аспектів формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків. Зокрема, не знайшли належного обґрунтування питання про: сутність та структуру досліджуваної компетентності; критерії, показники та рівні її сформованості; педагогічні умови цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії; особливості застосування інноваційних форм і педагогічних технологій професійно-мовної підготовки техніків-аграрників тощо. Зважаючи на вище зазначене, є гостра необхідність у актуалізації обґрунтування вимог і обставин, за яких професійно-термінологічна підготовка майбутніх агротехніків має бути не інтуїтивно-дискретними заходами, а науково обґрунтованою, цілеспрямованою, системною, продуктивною методикою.

Метою статті є виявлення та наукове обґрунтування ефективних педагогічних умов формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії.

Виклад основного матеріалу. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців агроінженерного профілю є складним і багатогранним процесом, що потребує створення відповідних педагогічних умов. Ці умови мають забезпечити не лише засвоєння термінологічного апарату, а й розвиток здатності студентів до ефективного використання фахової мови в професійній діяльності, науковій комунікації та освітньому середовищі. У межах дослідження було здійснено теоретичний аналіз наукових джерел, що стосуються проблеми формування термінологічної компетентності, а також вивчено практичний досвід організації професійної підготовки у закладах фахової передвищої освіти аграрного спрямування.

Результати аналізу наукових праць переконують, що проблема визначення термінологічної компетентності майбутніх фахівців є досить актуальною, складною науковою задачею, а розуміння ученими сутності, змісту професійно-термінологічної компетентності особистості є досить строкатим, неоднозначним. Уважаємо, що структурно і функціонально професійно-термінологічна компетентність входить до складу професійної компетентності техніка-аграрника, є опертям формування здатностей цих фахівців ефективно здійснювати майбутню професійну діяльність. У свою чергу, складником професійно-термінологічної компетентності є комунікативна компетентність техніка-аграрника – здатність здійснення фахівцем успішної професійної взаємодії. З'ясовано: продуктивне професійне мовлення має ґрунтуватися на розвинутій мовленнєвій компетентності фахівця (уміння аудіювання, читання, говоріння, письма та ін.), що передбачає володіння особою мовною компетентністю (засвоєних і усвідомлених мовних норм і правил – фонетичних, граматичних, лексичних, орфоепічних тощо).

У нашому дослідженні професійно-термінологічну компетентність майбутнього фахового молодшого бакалавра із агроінженерії розглядаємо як інтегративну властивість особистості, що поєднує здатність фахівця майстерно, з точністю і лінгвістичною правильністю володіти знаннями термінологічної лексики, уміннями оперування загальнонауковою, загально-технічною та аграрною термінологією при розв'язанні комунікативних завдань у ситуаціях професійного спілкування, високою мотивацією щодо опанування нових технічних термінів, удосконалення усного і писемного мовлення та збагачення власної терміносистеми за фахом.

Учений Є. Хриков [15, с. 92] зазначає, що науково-педагогічне знання включає закони, закономірності, принципи і правила. Крім цих фундаментальних наукових положень, які досить глибоко висвітлені у науково-методологічних працях [5; 7; 10; 15], сучасні дослідники у структурі педагогічного знання розглядають «педагогічні умови», спрямовані на вирішення практичних завдань. Водночас і в дисертаційних роботах, і в довідковій літературі автори, витлумачуючи це поняття, використовують різні родові ознаки – «фактор», «чинник», «обставина» тощо.

Великий тлумачний словник сучасної української мови витлумачує поняття «умова» як необхідну обставину, що уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [3, с. 1506]. У словнику-довіднику з професійної педагогіки педагогічні умови визначаються як обставини, за яких «відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [13, с. 243].

У нашому дослідженні будемо розглядати педагогічну умову як обставину, що створюється в освітньому процесі комплексом системних науково-методичних заходів і забезпечує ефективне зростання рівнів сформованості професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії. Додамо, що виявлений і обґрунтований комплекс (сукупність) педагогічних умов має визначати якісні зміни структурних компонентів освітнього процесу – змісту освіти, методів, форм, засобів навчання, педагогічної діяльності викладача, навчально-пізнавальної діяльності та ін. Оскільки педагогічні умови є практично орієнтованими положеннями, саме ці наукові поняття мають бути опертям методики цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків. Це по-перше. По-друге, завжди є висока ймовірність того, що визначена педагогічна умова вже відома у педагогічній теорії і практиці, вона вже не відповідає вимогам наукової новизни. На цей аспект справедливо вказує Є. Хриков: «Вирішення будь-яких практичних педагогічних завдань передбачає створення значної кількості педагогічних умов, більшість із яких вже відома науковцям та педагогам. Тому для обґрунтування педагогічних умов, які відбивають особливості сучасної освітньої ситуації, необхідно у дисертаційному дослідженні навести та проаналізувати вже відомі педагогічні умови та показати, чому їх недостатньо для вирішення наявної педагогічної проблеми. Перевірці будуть підлягати саме ті нові педагогічні умови, які пропонує автор дослідження» [15, с. 99]. По-третє, у дослідженні маємо врахувати не тільки нові, а й ті педагогічні умови, які вже відомі педагогічному загалу в аспекті розвитку досліджуваного феномену.

Під час безпосереднього визначення педагогічних умов цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків доцільно врахувати критичні зауваження Є. Хрикова про те, що «… більшість пошукувачів наукового ступеня визначають педагогічні умови за допомогою аналізу незначної кількості теоретичних робіт, склад яких є випадковим та недостатньо повно охоплює відповідну проблему. Таким чином процес визначення умов є суб'єктивним і недостатньо науково обґрунтованим» [15, с. 98]. Послуговуючись рекомендаціями ученого, для визначення педагогічних умов скористаємося «дослідницькою технологією» [15], яка передбачає застосування морфологічного аналізу та експертного методу.

Відтак, за результатами аналізу наукових праць, позитивного педагогічного досвіду щодо професійно-термінологічної підготовки фахівців в аграрних фахових коледжах, опитування викладачів було складено список прогнозованих педагогічних умов досліджуваного процесу, аналіз змісту

яких свідчить, що їх сукупність спрямована на удосконалення усіх компонентів освітнього процесу – цільового, змістового, операційно-дійового, контрольно-регулювального, оціночно-результативного. Природно, у списку є умови, які є однорідними, подібними, спрямованими на модернізацію чи поліпшення певного елемента досліджуваної системи. Задля оптимізації визначених чинників цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів із агроінженерії було проведено їх експертне оцінювання. До складу експертної групи (12 осіб) ввійшли педагогічні працівники Житомирського агротехнічного фахового коледжу, науково-педагогічні працівники НУБіП України, науковці Інституту професійної освіти НАПН України (3 доктори педагогічних наук, 5 кандидатів педагогічних наук, 4 викладачі фахового коледжу), які мали досвід проведення експертних досліджень, відповідали вимогам, які висуваються до «ідеального експерта» [11, с. 140–141].

У межах експертного оцінювання фахівцям було запропоновано обрати 5 із 25 педагогічних умов, які, на їхню думку, мають найбільший вплив на формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків. За результатами оцінювання визначався коефіцієнт значущості кожної педагогічної умови, до подальшого аналізу відібрано ті, коефіцієнт значущості яких був більше 0,2. Крім того, уточнювалися формулювання та назви умов відповідно до експертних рекомендацій. У результаті було визначено 13 найбільш значущих педагогічних умов, які стали основою для подальшого дослідження.

Природно, для розроблення методики цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків вкрай важливо визначити пріоритетність, вагомість кожної з відібраних умов. Для цього експерти попарно порівнювали відібрані педагогічні умови, заповнювали таблицю парних порівнянь у такий спосіб: якщо на думку експерта педагогічна умова, що знаходиться у лівому стовпчику таблиці, вагоміша за умову, розміщену у верхньому рядку, то на перетині рядка і стовпчика експерт ставить «1»; якщо ж навпаки, вагомішою визнається умова у верхньому рядку – ставиться «0». У ситуації, коли експерт вважає рівнозначними обоє умови, у клітинці на їх перетині ставиться «0,5».

Для визначення вагомості 13 відібраних педагогічних умов було проведено ранжування на основі експертних оцінок. Кожному експерту запропоновано сформувати матрицю, де за сумою балів визначався ранг (Ri) кожної умови. Найвищому рангу присвоювався ступінь вагомості 1. Узагальнення результатів 12 експертів дозволило визначити середній коефіцієнт вагомості кожної умови за формулою:

$$P_{ij} = \sum P_i / n,$$

де P_i коефіцієнт вагомості кожної умови, n – кількість експертів, n = 12.

На основі цих розрахунків сформовано остаточний перелік найбільш значущих педагогічних умов. У таблиці наведено параметри статистики розподілу коефіцієнтів вагомості досліджуваних педагогічних умов. Отримані дані можна інтерпретувати таким чином: найменшим є значення коефіцієнту вагомості 0,26, найбільшим – 0,7; при середньому значенні 0,55 всі інші коефіцієнти вагомості мають значення, яке в середньому відхиляється від 0,55 на 0,1296; сукупність кількісно однорідна – коефіцієнт варіації складає 23,5% (менше допустимого значення 33%).

Таблиця

Описова статистика розподілу коефіцієнтів вагомості педагогічних умов формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків

№ за/п	Параметр статистики	Значення
1	Обсяг вибірки	13
2	Мінімум	0,26
3	Максимум	0,70
4	Середнє	0,55
5	Медіана	0,59
6	Дисперсія	0,0168
7	Середнє квадратичне відхилення	0,1296
8	Коефіцієнт варіації, %	23,5

Для унаочнення результатів експертного оцінювання вагомості досліджуваних педагогічних умов побудовано діаграму (рис. 1), на якій показано: найбільшим є коефіцієнт вагомості педагогічної умови «Розвиток позитивної мотивації студентів до формування вмінь професійного мовлення» (0,7); найменшим «Мовне оформлення понятєвого змісту навчальних дисциплін згідно сучасного українського правопису (або «нової редакції Українського правопису»)» (0,26) відповідно.

Друге місце за вагомістю посіла умова «Професійна спрямованість освітніх компонентів навчального плану підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії». Такий факт не викликає сумнівів: професійна спрямованість освітньої програми детермінує професійне зростання майбутніх агротехніків, що безпосередньо пов'язано з мотиваційною сферою людини, її прагненням застосувати набуті знання, уміння, досвід, інші компетентності в галузі обраної спеціальності.

Як це видно з діаграми, до провідних, домінантних умов формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків експерти також віднесли такі умови, як: «Поетапна методика професійно-термінологічної підготовки

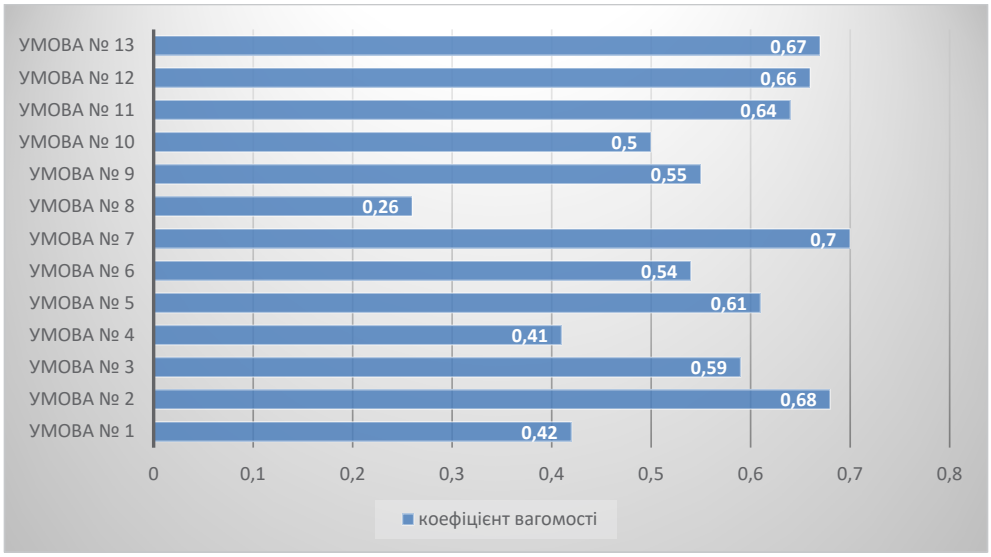


Рис. 1. Діаграма розподілу коефіцієнтів вагомості педагогічних умов формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків

Примітка. Педагогічні умови:
№ 1. Комплексна реалізація в освітньому процесі вимог компетентнісного, системного, особистісно-зорієнтованого та діяльнісного підходів;
№ 2. Професійна спрямованість освітніх компонентів навчального плану підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії;
№. 3. Застосування інтерактивних технологій навчання для опанування майбутніми агротехніками професійним мовленням;
№. 4. Професійно-термінологічна підготовка майбутніх агротехніків на засадах педагогічної інтеграції;
№. 5. Висока мовленнєва компетентність викладачів, задіяних у програмі підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії;
№. 6. Організація продуктивного професійного спілкування студентів під час практик;
№. 7. Розвиток позитивної мотивації студентів до формування вмінь професійного мовлення;
№ 8. Мовне оформлення понятєвого змісту навчальних дисциплін згідно сучасного українського правопису (або «нової редакції Українського правопису»);
№. 9. Тісна співпраця викладачів фахових і філологічних дисциплін у контексті забезпечення взаємозв'язку фахової та лінгвістичної підготовки фахових молодших бакалаврів із агроінженерії;
№. 10. Введення в структуру навчальних планів підготовки агротехніків фаховоорієнтованих мовних курсів (наприклад «Фахова термінологія»);
№. 11. Поєднання фахової і мовної (лінгвістичної) підготовок майбутніх агротехніків у цілісну методичну систему;
№ 12. Цілеспрямований розвиток в аграрному коледжі україномовного освітнього середовища;
№. 13. Поетапна методика професійно-термінологічної підготовки агротехніків з домінування діалогових методів і форм навчання.

агротехніків з домінування діалогових методів і форм навчання», «Цілеспрямований розвиток в аграрному коледжі україномовного освітнього середовища», «Поєднання фахової і мовної (лінгвістичної) підготовок майбутніх агротехніків у цілісну методичну систему», «Застосування інтерактивних технологій навчання для опанування майбутніми агротехніками професійним мовленням». Коефіцієнти вагомості цих детермінант рівні 0,67, 0,66, 0,64 і 0,59 відповідно.

Відмітимо, що ці, виділені експертами обставини можуть забезпечуватися методично, у перебігу опанування студентами освітньо-професійної програми, без зміни організації освітнього процесу. Це по-перше. По-друге, не дивлячись на досить строкаті результати експертизи, у перебігу професійно-термінологічної підготовки студентів важливо враховувати тим чи іншим чином усі виділені педагогічні умови. Мова про те що, наприклад, умову № 4 «Професійно-термінологічна підготовка майбутніх агротехніків на засадах педагогічної інтеграції» експерти оцінили досить низько: коефіцієнт вагомості цієї детермінанти 0,41. Такий стан справ ми можемо пояснити тим, що деякі класичні, фундаментальні проблеми теорії і методики професійної освіти невиправдано забуті сучасними ученими, «витіснені» дослідженнями основ формування компетентностей майбутніх фахівців, аспектів застосування в освітньому процесі цифрових технологій, принципів змішаного навчання, технологій дистанційної освіти, штучного інтелекту, методик розвитку м'яких навичок (Soft Skills), тощо. Натомість вкрай мало науково-педагогічних досліджень, присвячених проблемам обґрунтування сучасних закономірностей і принципів дидактики професійної освіти, оптимізації методів навчання,

розроблення методики відбору та структурування змісту освіти, технологій оцінювання якості підготовки фахівців у коледжах тощо.

Висновки. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх агротехніків є важливою складовою їхньої професійної підготовки, що потребує науково обґрунтованих педагогічних умов. У результаті морфологічного аналізу та експертного оцінювання було відібрано найбільш значущі педагогічні умови, які забезпечують ефективне засвоєння фахової термінології. Найвищу вагомість серед умов отримали: розвиток мотивації до професійного мовлення, професійна спрямованість освітніх компонентів, поетапна методика термінологічної підготовки, україномовне освітнє середовище, інтерактивні технології навчання. Статистичний аналіз коефіцієнтів вагомості підтвердив однорідність вибірки та обґрунтованість відібраних умов. У подальших дослідженнях планується розроблення методики цілеспрямованого формування професійно-термінологічної компетентності з урахуванням визначених педагогічних умов.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 43 с.

2. Берегова Г. Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонаддніпрянських говірок : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2003. 18 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.

4. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фахівців у фаховій підготовці : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Чернігів, 2009. 257 с.

5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця. ТОВ фірма «Планер» 2010. 308 с.

6. Дьомін А. І., Лузан П. Г., Дьомін О. А. Теоретичні і методичні основи формування вмінь та навичок професійної термінології. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1999. № 3. С. 51–62.

7. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред.: В. Г. Кремень: 2-вид, допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

8. Климчук С. В. Формування професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук. : 13.00.04 / НУБіП України, Київ. 2014. 217 с.

9. Кравченко Т. П. Формування терміносистеми економіки агропромислового комплексу : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2006. 20 с.

10. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2022. 206 с.

11. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень: підруч. Київ : Компринт, 2016. 491 с.

12. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі: монографія. Київ: Міленіум, 2015. 330 с.

13. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.

14. Харченко І. І. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів-аграрників під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. №4 (22). С. 342–349.

15. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія: Харків: 2018. 294 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

СИСТЕМА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ РЕКРУТІВ НА БАЗОВОМУ ЕТАПІ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ

PHYSICAL TRAINING SYSTEM FOR RECRUITS AT THE BASIC STAGE OF MILITARY SERVICE

УДК 355.23:796:378.147
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.18
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Белошенко Ю.К.,
викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Київського інституту
Національної гвардії України

Каплюк Д.Д.,
ст. викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут

Подрушняк В.М.,
ст. викладач кафедри спеціальної фізичної та бойової підготовки
Національної академії
Служби безпеки України

Волков М.С.,
ст. викладач кафедри спеціальної фізичної та бойової підготовки
Національної академії
Служби безпеки України, м. Київ

Задирака А.М.,
викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту забезпечення державної безпеки
Національної академії
Національної гвардії України

У статті висвітлено результати наукового дослідження, спрямованого на розробку та наукове обґрунтування програми фізичної підготовки рекрутів – майбутніх курсантів вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України (на базовому етапі військової служби). Актуальність роботи зумовлена необхідністю формування високого рівня фізичної працездатності, психологічної стійкості та функціональної готовності особового складу до виконання завдань у складних та екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

Методологічну основу дослідження становить інтеграція принципів військово-прикладної фізичної підготовки, сучасних технологій спортивного тренування та педагогічних підходів до розвитку основних фізичних якостей: сили, витривалості, швидкісно-силових здібностей, координації та психофізіологічної стійкості. Програма структурована за етапним принципом (вступний, базовий, корекційний, контрольно-заліковий) та передбачає використання комплексних засобів впливу: медичного і психофізіологічного тестування, варіативних тренувальних навантажень, групових вправ на згуртованість, антистресових методик та елементів «стрес-тестів».

Наукова новизна дослідження полягає у визначенні педагогічних і психофізіологічних залежностей між рівнем фізичної підготовленості рекрутів та ефективністю їхньої адаптації до умов військової служби, а також у розробці інноваційної програми, орієнтованої на поступове підвищення інтенсивності навантажень із урахуванням індивідуальних можливостей.

Практичне значення полягає у можливості впровадження програми у систему підготовки майбутніх курсантів Національної гвардії України та інших інституцій сектору безпеки і оборони як ефективного інструмента оптимізації навчально-бойового процесу. Її використання дозволяє підвищити рівень фізичної, функціональної та психологічної готовності рекрутів, знизити ризики перевантаження і травматизму, забезпечити швидку й ефективну адаптацію до специфічних вимог військової професії.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають проведення педагогічного експерименту з перевірки ефективності експериментальної програми фізичної підготовки рекрутів (майбутніх курсантів вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України) на базовому етапі військової служби.

Ключові слова: *фізична підготовка, рекрути, курсанти, базовий етап військової служби, військова освіта, сектор безпеки і оборони, військово-прикладні вправи, програма тренувань, функціональна підготовленість, військово-професійна підготовка.*

The article presents the results of a scientific study aimed at developing and substantiating a physical training program for recruits – future cadets of higher military educational institutions within the security and defense sector of Ukraine – at the basic stage of military service. The relevance of the research is determined by the need to form a high level of physical performance, psychological resilience, and functional readiness of military personnel for the successful accomplishment of tasks under complex and extreme conditions of service and combat activity.

The methodological framework of the study integrates the principles of military-applied physical training, modern sports training technologies, and pedagogical approaches to the development of key physical qualities, such as strength, endurance, speed-strength abilities, coordination, and psychophysiological stability. The program is structured according to a phased approach (introductory, basic, corrective, and final assessment stages) and includes the use of comprehensive methods: medical and psychophysiological testing, variable training loads, group cohesion exercises, anti-stress techniques, and "stress test" elements.

The scientific novelty of the research lies in identifying pedagogical and psychophysiological correlations between the level of recruits' physical fitness and the effectiveness of their adaptation to military service conditions, as well as in designing an innovative program focused on the gradual increase of training intensity while taking into account individual capabilities.

The practical significance of the study is reflected in the possibility of implementing the proposed program within the training system of future cadets of the National Guard of Ukraine and other institutions of the security and defense sector as an effective tool for optimizing the educational and combat training process. Its application contributes to improving the physical, functional, and psychological readiness of recruits, reducing the risks of overload and injury, and ensuring a rapid and effective adaptation to the specific requirements of the military profession.

Future research perspectives in this field involve conducting a pedagogical experiment to verify the effectiveness of the experimental physical training program for recruits (future cadets of higher military educational institutions of the security and defense sector of Ukraine) at the basic stage of military service.

Key words: *physical training, recruits, cadets, basic stage of military service, military education, security and defense sector, military-applied exercises, training program, functional fitness, military professional training.*

Постановка проблеми. Сучасні умови безпекового середовища України характеризуються високою динамічністю, непередбачуваністю та зростанням вимог до професійної готовності особового складу інституцій сектору безпеки і оборони України. Ефективність виконання

службово-бойових завдань значною мірою залежить від належного рівня фізичної підготовленості військовослужбовців, що забезпечує їхню витривалість, силу, швидкість, координацію та психологічну стійкість у складних і стресових ситуаціях. Особливе місце у цьому процесі належить базовому етапу військової служби, який виступає фундаментом для подальшої професійної та бойової підготовки майбутніх офіцерів.

Рекрути, що в перспективі стануть курсантами вищих військових навчальних закладів, мають не лише засвоїти базові військово-прикладні навички але й досягти оптимального рівня фізичної готовності, який забезпечить ефективне навчання та адаптацію до умов навчально-бойової діяльності. Традиційні програми фізичної підготовки, що застосовуються у військових формуваннях, здебільшого орієнтовані на уніфікований підхід і не враховують специфічних вимог до підготовки майбутніх офіцерів, зокрема інтеграції сучасних засобів контролю та моніторингу освітнього (навчально-тренувального) процесу.

У дослідженнях учених: Н. Височіної, Л. Гуніної, О. Хацаюка, Л. Котляренко, Р. Головащенка, А. Івченко [1], C. Smith, K. Doma, B. Heilbronn, A. Leicht [2], Д. Кисленка, Р. Радзієвського, В. Михайлова, В. Юдіна [3], В. Яковліва, С. Ніколаєва, В. Кириченка, А. Ребрини, А. Чудика [4], В. Шемчука, О. Хацаюка [5], підкреслюється, що ефективність фізичної підготовки військовослужбовців зростає за умови комплексного підходу, який поєднує загальну фізичну підготовку, військово-прикладні вправи та психологічну стійкість. Водночас виявлено брак цілеспрямованих програм, адаптованих до завдань базового етапу підготовки саме рекрутів – майбутніх курсантів та курсанток вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України, що створює науково-практичну проблему, актуальну як для військової освіти, так і для практики бойової підготовки.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлюється необхідністю розробки науково-обґрунтованої програми фізичної підготовки, яка б враховувала особливості фізичного розвитку, початкового рівня підготовленості та функціональних обов'язків рекрутів (майбутніх курсантів та курсанток) на етапі їхньої первинної військової служби.

Дослідження здійснено в межах виконання плану ініціативної науково-дослідної роботи за темою «Рекрут-Функціонал» (шифр «R. Functional»), за участю фахівців фізичної підготовки і спорту: Київського інституту Національної гвардії України, Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут (м. Київ), Національної академії Служби безпеки України (м. Київ) та навчально-наукового інституту забезпечення державної безпеки Національної академії Національної гвардії України (м. Харків).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасному науковому дискурсі фізична підготовка військовослужбовців розглядається як багатокомпонентна система, що поєднує загальну фізичну підготовку, військово-прикладні вправи, тактичну складову та психологічну стійкість.

Узагальнення міжнародних даних (A. Chomistek, C. Yuan, C. Matthews [6], K. Heinrich, A. Streetman, F. Kukić, C. Fong, B. Hollerbach (та інш.) [7], R. Decorte, J. Vanhaeverbeke, S. VanDen Berghe, M. Slembrouck, S. Verstockt [8]) засвідчує, що цілеспрямовані програми базової військової підготовки дають позитивні зміни складу тіла та функціонального стану рекрутів, але потребують персоналізації з огляду на поточний (вихідний) рівень фізичної підготовленості та статевовікових особливостей.

Важливою позитивною тенденцією професійної підготовки представників інституцій СБОУ є трансформація системи фізичної підготовки відповідно до стандартів НАТО та їхніх партнерів. Зокрема, впровадження Army Combat Fitness Test (ACFT) [9] у Збройних силах США істотно розширило спектр оцінюваних фізичних якостей (військово-прикладних навичок). Це призвело до суттєвих змін у структурі навчально-тренувальних занять, зокрема збільшилася частка вправ силового характеру, а також актуалізувало завдання, пов'язані з профілактикою травматизму та забезпеченням об'єктивності оцінювання військовослужбовців різних категорій та вікових груп.

Аналітичні матеріали дослідницького центру RAND Corporation [10] та технічні звіти Військово-медичної служби США наголошують не лише на потенційних перевагах ACFT, пов'язаних із його більш функціональною спрямованістю але й на низці проблемних аспектів. Зокрема, мова ведеться про варіативність результатів тестування, необхідність внесення коректив до навчально-тренувальних програм і критеріїв оцінювання. Ці висновки мають високу прикладну значущість для розроблення та впровадження програм фізичної підготовки на базовому етапі військової служби, з урахуванням специфіки підготовки майбутніх курсантів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) інституцій СБОУ.

Аналітичний огляд низки наукових праць: О. Хацаюк, Р. Любчич, В. Оленченко [11], A. Araujo, J., Cancela, P., Bezerra, C., Chaves, L. Rodrigues [12], О. Безпалько, І. Кривенцова [13], О. Лисенко, О. Трофименко [14], Ю. Самсонов, Ю. Белашов, О. Хацаюк, К. Задорожний, В. Толокнєєв (та інш.) [15], свідчить про наявність ризиків, пов'язаних із застосуванням інтенсивних режимів фізичних тренувань (тренінгів з бойової та спеціальної підготовки). Зокрема, встановлено, що за умов тривалих операцій чи надмірно насичених навчально-тренувальних циклів відбувається зниження швидкісно-силових можливостей нижніх

кінцівок та зменшення загальної витривалості військовослужбовців. Подібні зміни безпосередньо впливають на принципи планування періодизації фізичних навантажень та заходів відновлення, що особливо є важливим на початковому етапі військової служби.

У наукових працях дослідників: Н. Москаленка [16], J. Knapik, B. Jones, S. Montain [17], Т. Плахтія [18], В. Шемчука, О. Хацаюка, В. Соколовського, А. Ковтуненка, О. Корнієнка, Ю. Муштатова [19], засвідчено наявність кореляційного зв'язку між частотою травматизму та низкою факторів ризику, зокрема відхиленнями від нормативних показників індексу маси тіла. Водночас важливим компонентом стійкості до перевантажень виступають психосоціальні детермінанти – насамперед рівень самоефективності та характер поведінкових звичок військовослужбовців. Така сукупність чинників акцентує увагу на необхідності інтеграції психологічної підготовки та освітніх технологій у систему фізичної підготовки рекрутів, що забезпечить зниженню ймовірності травматизації та забезпечує вищу результативність базового етапу військової підготовки.

Останні дослідження учених: O. Khatsaiuk, M. Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba (та інш.) [20], C. Burdon, M. Uphill [21], B. Gahtan, S. Funk, E. Kodesh, I. Ketko, T. Kuflik, A. Bronstein [22], M. Medvidє, O. Khatsaiuk, K. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, M. Borovyk [23], вказують на зростання значущості цифрових систем моніторингу у процесі фізичної підготовки військовослужбовців. Застосування сучасних технічних засобів навчання, наукового інструментарію (педагогічних технологій) дає змогу здійснювати безперервний контроль за фізіологічними та психоемоційними показниками, що мають статистично підтверджені кореляції з рівнем перетренованості та показниками «відсіву» на початкових етапах військової служби. Отримані дані забезпечують можливість впровадження адаптивного управління тренувальними навантаженнями в режимі реального часу, що підвищує ефективність і безпечність програм фізичної підготовки. Необхідно підкреслити, що саме такий підхід набуває особливої актуальності з огляду на поєднання високої інтенсивності підготовчих процесів і наявних ресурсних обмежень, що зумовлює потребу у впровадженні інноваційних технологій контролю та оптимізації фізичного навантаження на базовому етапі військової служби.

Таким чином, сукупність наявних праць формує методологічний фундамент для створення інтегрованої експериментальної програми фізичної підготовки рекрутів на базовому етапі військової служби, проте водночас вказує на потребу у системному проєктуванні саме для категорії «рекрут – майбутній курсант ВВНЗ» з чіткими критеріями результативності, механізмами індивідуалізації та вбудованими інструментами моніторингу і профілактики травм.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний обсяг наукових напрацювань у обраному напрямі наукової розвідки, окремі аспекти організації та реалізації базового етапу фізичної підготовки рекрутів залишаються недостатньо дослідженими. Аналіз сучасної літератури свідчить про те, що існує низка невирішених питань, які зумовлюють наукову й практичну актуальність подальших пошуків, а саме:

1) потребує уточнення система критеріїв і показників оцінювання фізичної підготовленості рекрутів саме на початковому етапі військової служби, більшість існуючих підходів ґрунтуються на стандартизованих тестах, орієнтованих на військовослужбовців з певним рівнем адаптації, що ускладнює адекватну діагностику початкових можливостей рекрутів;

2) недостатньо розробленим є питання інтеграції психофізичних та психосоціальних чинників (мотивація, самоефективність, стресостійкість) у структуру програм фізичної підготовки, у той час як міжнародний досвід демонструє високу ефективність комплексного підходу, в національних умовах переважає акцент на суто фізичних параметрах;

3) залишається відкритою проблема адаптивного управління тренувальними навантаженнями з використанням сучасних цифрових технологій, використання носимих сенсорів і систем моніторингу фізіологічних показників, хоча й довело свою ефективність у зарубіжних арміях, поки що не набуло системного впровадження в українському війську, що обмежує можливості персоналізації навчально-тренувального процесу;

4) бракує комплексних програм, які враховують ресурсні обмеження ВВНЗ інституцій СБОУ і водночас відповідають сучасним вимогам до підготовки майбутніх офіцерів для потреб Сил безпеки і оборони України, існуючі розробки або адаптовані з іноземного досвіду без достатнього урахування національної специфіки, або фрагментарно розглядають окремі аспекти (витривалість, силова підготовка, профілактика травматизму), не формуючи цілісної програми.

Вирішення цих наукових завдань дозволить сформувати цілісну програму фізичної підготовки рекрутів, яка відповідатиме сучасним вимогам вищої військової освіти, міжнародним стандартам та практичним потребам інституцій СБОУ.

Мета статті. Головною метою дослідження є розробка програми фізичної підготовки рекрутів (майбутніх курсантів вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України) на базовому етапі військової служби.

У дослідженні використано комплекс теоретичних методів, що забезпечили глибоке опрацювання

проблеми фізичної підготовки рекрутів (майбутніх курсантів вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України) на базовому етапі військової служби:

1) аналіз науково-методичної літератури (для виявлення сучасних тенденцій, концепцій та підходів до організації фізичної підготовки у військовій та спортивній педагогіці);

2) вивчення нормативно-правової бази (аналіз Статутів Збройних Сил України, Національної гвардії України, Служби безпеки України, керівних документів Міністерства оборони та Міністерства внутрішніх справ України, що регламентують фізичну підготовку особового складу);

3) систематизація та узагальнення даних (для структурування інформації про цілі, завдання, зміст і методи фізичної підготовки на різних етапах військової служби);

4) порівняльний аналіз (для зіставлення сучасних моделей фізичної підготовки військовослужбовців з метою виявлення ефективних елементів, що можуть бути адаптовані до реалій сьогодення);

5) моделювання (для розроблення концептуальної моделі програми фізичної підготовки рекрутів з урахуванням вимог майбутньої службово-бойової діяльності та специфіки підготовки майбутніх офіцерів).

Крім цього, використано досвід організації системи фізичної, тактичної, вогневої та спеціальної фізичної підготовки курсантів та курсанток вищих військових навчальних закладів, які готують кадри для потреб Сил безпеки і оборони України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до результатів моніторингу науково-методичної та довідкової літератури [9, 15, 18, 20], враховуючи особистий досвід організації фізичної та спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців інституцій сектору безпеки і оборони України, членами науково-дослідної групи встановлено, що особливості побудови програм фізичного розвитку представників досліджуваної категорії визначаються специфікою їхньої професійної діяльності, що поєднує підвищені фізичні, психоемоційні та бойові навантаження (див. табл. 1).

З огляду на вище викладене доцільно констатувати, що програма фізичної підготовки для представників досліджуваної категорії повинна мати адаптивний, багатофункціональний та поетапний характер, інтегруючи фізичні, тактичні й психологічні компоненти для досягнення високої боєздатності. Крім цього, неодмінними передумовами є синтез класичних принципів спортивного тренування з інноваційними підходами військової педагогіки та сучасними цифровими технологіями.

Таблиця 1

Основні складники, що враховуються при розробці сучасних програм фізичного розвитку військовослужбовців інституцій СБОУ (різних категорій та вікових груп)

Складник	Вихідні дані, методичні рекомендації
1. Цільова спрямованість:	програма формується з урахуванням службово-бойових завдань, які виконують військовослужбовці різних підрозділів; переважають функціональні якості: витривалість, сила, швидкість, координація, психофізіологічна стійкість.
2. Принцип поетапності та періодизації:	виділяють базовий, поглиблений та підтримувальний етапи; передбачено циклічне чергування навантажень і відновлення для запобігання перевтомі та травмам.
3. Спеціалізація та прикладна спрямованість:	вправи та комплекси адаптовані під конкретні дії: марш-кидки, подолання перешкод, ведення рукопашного бою, стрільба у стресових умовах; використання засобів, наближених до бойових (спорядження, макети зброї, обтяжувачі).
4. Інтеграція фізичної, вогневої, домедичної, тактичної та психологічної підготовки:	поєднання фізичних вправ із тренуванням стресостійкості, когнітивних функцій, командної взаємодії; використання елементів військових ігор та моделювання реальних умов.
5. Індивідуалізація:	рахування початкового рівня підготовленості, стану здоров'я, віку та психофізіологічних характеристик; використання тестування й моніторингу (у тому числі носимих сенсорів) для корекції навантаження.
6. Комплексність засобів:	поєднання класичної атлетичної підготовки, військово-прикладних вправ, елементів кросфіту, єдиноборств і тренувань на витривалість; використання сучасних методів (функціональний тренінг, інтервальні навантаження, тренування у змішаних режимах).
7. Безпека та профілактика травматизму:	дотримання принципу поступовості, правильна організація відновлення; навчання техніці безпечного виконання вправ і подолання штучних та природних перешкод.
8. Системність контролю та корекції:	регулярне оцінювання фізичної готовності (тестові нормативи); внесення змін у програму залежно від результатів моніторингу й завдань військової служби.

Особливу цінність становить інтеграція фізичних і психосоціальних компонентів, що дозволяє підвищити ефективність адаптації рекрутів до умов військової служби, знизити ризик травматизму й відсіву, а також закласти підґрунтя для подальшої професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Беручи до уваги наведені теоретико-методичні положення та результати попереднього аналізу науково-методичної літератури [14, 19, 21, 23], членами науково-дослідної групи розроблено експериментальну програму фізичної підготовки рекрутів (на прикладі майбутніх курсантів ВВНЗ Національної гвардії України), орієнтовану на базовий етап проходження військової служби (див табл. 2).

У процесі апробації запропонованої експериментальної програми фізичної підготовки рекрутів

Таблиця 2

Експериментальна програма фізичної підготовки рекрутів на базовому етапі військової служби

Мета – формування базової фізичної, психофізичної та військово-прикладної готовності рекрутів до навчання у вищих військових навчальних закладах.	
Змістове наповнення навчально-тренувальних занять (рекомендовані вправи)	**Організаційно-методичні вказівки**
1. Діагностичний блок (1-й тиждень)	
Медичний огляд, антропометрія, тестування фізичної підготовленості: біг 100 м; підтягування на перекладині (або віджимання); біг 1000 м; комплексна силова вправа (на прес, спину, віджимання); тести на координацію (човниковий біг 10×10 м); психофізіологічна діагностика (стресостійкість, швидкість реакції); елементи самострахування (найпростіші акробатичні вправи)	Усі заходи організовуються у два етапи: 1) діагностичний (визначення вихідного рівня); 2) аналітико-корекційний (узагальнення резу-льтатів, визначення груп ризику, адаптація програм тренувань). Медичний огляд (організація: здійснюється у співпраці з медичною службою ВВНЗ до початку фізичного тестування); Тестування рівня фізичної підготовленості проводиться в присутності медичних працівників. Психофізіологічна діагностика (використання стандартизованих психодіагностичних тестів (тест САН, методика «стрес-толерантність»), комп'ютерні тести на швидкість реакції). 5. Елементи самострахування (вправи виконуються на гімнастичних матах під контролем викладачів. Методичні рекомендації: поступове ускладнення вправ (перекиди вперед, назад, у сторони); навчання правилам страховки партнера; суворе дотримання техніки безпеки).
2. Тренувальний блок (2–7 тижні)	
Тижневий цикл (6 тренувальних днів, 1 день відновлення): понеділок (розвиток витривалості (крос 3–5 км, інтервальний біг, вправи на дихання); вівторок (силова підготовка (власна вага, ЗФП, вправи з гантелями/гирями); середа (розвиток військово-прикладних навичок (спеціальні прийоми боротьби, заходи фізичного впливу, сили, подолання штучних та природних перешкод, робота в парах з ножами); четвер (витривалість + силова витривалість (кросфіт, кругове тренування)); п'ятниця (координація + швидкісно-силові, якості (човниковий біг, естафети, спринти); субота (марш-кидок на 5-10 км з навантаженням 8-15 кг, відпрацювання спеціальних прийомів боротьби та елементів самострахування, відпрацювання прийомів бою зі зброєю, ножовий бій); неділя (відновлення, гідротермічні процедури, спортивні ігри).	Принципи навантаження: 2-3 тиждень: помірна інтенсивність (50–60% від максимальних можливостей). 4-5 тиждень: підвищення до 65–75% (інтервальні тренування, силові комплекси). 6-7 тиждень: високі навантаження (80–85%, моделювання бойових ситуацій). Навантаження підбирати індивідуально за станом підготовленості; тренування бажано проводити у ранкові години; контролювати техніку, уникати надмірних навантажень у новачків; поступове ускладнення завдань, чергування роботи у парах та індивідуальної підготовки, використання захисного спорядження (шоломи, жилети, макети). Контроль навантаження: проводиться за ЧСС, часом відновлення після вправ, суб'єктивною оцінкою втоми. Адаптація: програма коригується залежно від фізичного рівня рекрутів. Безпека: обов'язкове інструкторське супроводження, наявність аптечки, поступовість у підвищенні навантаження.
3. Психолого-педагогічний блок	
Щотижневі групові тренінги на згуртованість (ігрові методики, командні завдання):	проводити 1 раз на тиждень у формі командних ігор та колективних завдань; забезпечити поступове ускладнення завдань (від простих ігрових вправ до ситуацій, що імітують бойову взаємодію); контроль інструктора спрямований на рівномірний розподіл ролей та розвиток довіри в групі.
Дихальні та антистресові вправи (аутотре-нінг, релаксація). Елементи "стрес-тестів" (вправи під час шуму, обмеження часу, нестандартні умови):	виконувати після основних тренувань (10–15 хв); використовувати аутотренінг, вправи на глибоке діафрагмальне дихання, прогресивну м'язову релаксацію; орієнтувати на зниження психоемоційної напруги, стабілізацію серцево-дихальних показників; водити епізодично (1–2 рази на тиждень). Виконання фізичних вправ у нестандартних умовах: під дією шуму, з обмеженням часу, у темряві, в умовах сенсорного перевантаження.

Продовження таблиці 2

4. Моніторингово-корекційний блок	
Використання пульсометра/смарт-годинника для контролю ЧСС (цільові зони: 120–160 уд/хв).	Контролювати ЧСС під час занять у межах цільових зон 120–160 уд/хв. При перевищенні показників – зниження інтенсивності або перехід на відновлювальні вправи.
Щотижневе повторне мікротестування (біг на 1000 м, підтягування, прес).	Включати контрольні вправи: біг 1000 м, підтягування (або віджимання), прес. Фіксувати результати в індивідуальних картках для відстеження динаміки.
Корекція програми для відстаючих і перевантажених рекрутів.	Відстаючим рекрутам – зниження інтенсивності, збільшення часу на технічну підготовку, застосування інтервальних методів. Перевантаженим – тимчасове зменшення обсягу навантаження, включення відновлювальних процедур і дихальних вправ. Індивідуальні завдання узгоджувати з медичним працівником та інструктором.
5. Контрольно-заліковий етап (8-й тиждень)	
Біг 3000 м (оцінка витривалості). Підтягування на перекладині / віджимання. Біг 100 м (швидкісні якості). Смуга перешкод на час. Марш-кидок 8–10 км з екіпіровкою. Психологічна витривалість (виконання комплексу вправ у стресових умовах).	Загальна організація: змагання-заліки проводити в умовах, максимально наближених до службово-бойових; перед стартом – інструктаж з техніки безпеки та розминка (10–15 хв); результати фіксуються у відомостях, оцінювання – за встановленими нормативами. Психологічна витривалість – виконання вправ під впливом стрес-факторів (шум, часові обмеження, імітаційні перешкоди). Методичні вказівки: навантаження відповідати рівню підготовленості, поступове ускладнення умов. Оцінювання проводити комплексно (фізичні + психологічні показники). Використ-овувати результати для корекції індивідуальних програм і визначення рівня готовності рекрутів.
Примітки: *1) програма інтегрується у зміст базової військової підготовки; 2) програма розрахована на 8 тижнів (інтенсивних фізичних тренінгів, тривалість 1 заняття 90 хв); 3) завдання експериментальної програми: підвищення рівня загальної та спеціальної фізичної підготовленості; розвиток витривалості, сили, швидкості, гнучкості та координації; опанування базовими військово-прикладними навичками (марш-кидки, спеціальні прийоми боротьби, заходи фізичного впливу (сили), подолання смуги перешкод); формування психоемоційної стійкості та групової згуртованості; зниження ризику травматизму та передчасного відсіву через адаптивний підхід; 4) очікувані результати: підвищення рівня загальної та спеціальної фізичної підготовленості рекрутів на 20-30% від вихідного рівня; зростання стресостійкості та згуртованості членів експериментальної групи; формування базових військово-прикладних навичок; зменшення кількості випадків травматизму та відсіву.*	

(майбутніх курсантів вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України) на базовому етапі військової служби, членами науково-дослідної групи передбачається виявлення низки залежностей, зокрема:

1) залежність рівня фізичної підготовленості від вихідних антропометричних показників (встановлення кореляцій між масо-ростовими параметрами та результативністю у тестах на силу, швидкість і витривалість; визначення відмінностей у динаміці розвитку фізичних якостей у рекрутів з різними соматотипами);

2) залежність темпів приросту фізичних якостей від обсягу та інтенсивності тренувальних навантажень (пошук оптимального співвідношення між навантаженнями на витривалість, силу та координацію; виявлення порогів перевантаження, що можуть негативно впливати на функціональний стан організму);

3) залежність розвитку військово-прикладних навичок від рівня загальної фізичної підготовленості (аналіз впливу показників ЗФП на ефективність оволодіння спеціальними прийомами боротьби, подолання смуги перешкод та маршкидків; виявлення ролі швидкісно-силових якостей у формуванні стійкості до стресових і нестандартних умов);

4) залежність показників фізичної готовності від психофізіологічних характеристик (вивчення впливу стресостійкості, швидкості реакції, рівня тривожності на здатність до ефективного виконання фізичних завдань; встановлення взаємозв'язку між розвитком дихальної регуляції, антистресових практик і витривалістю);

5) залежність ефективності програми від організаційно-методичних чинників (вплив систематичності та дисципліни виконання програми на кінцеві результати; значення групових тренінгів і колективних форм діяльності для підвищення мотивації та згуртованості);

6) залежність результатів апробації від індивідуалізації підготовки (розмежування груп «відстаючих» і «перевантажених» рекрутів та оцінка ефективності корекційних заходів; аналіз того, наскільки індивідуальний підхід впливає на загальний рівень успішності підрозділу).

Вважаємо, що окреслене формулювання дозволяє науково-обґрунтувати напрями аналізу під час апробації експериментальної програми, а також виявити системні взаємозв'язки між фізичними,

психофізіологічними та організаційними параметрами підготовки рекрутів.

Таким чином, сучасні умови воєнного стану вимагають від системи фізичної підготовки рекрутів якісних змін, спрямованих на забезпечення високої бойової ефективності та стійкості особового складу. Аналізуючи наявну інформацію з окресленої проблематики, членами науково-дослідної групи відпрацьовані пропозиції щодо удосконалення системи фізичної підготовки рекрутів на базовому етапі військової служби (з урахуванням реалій воєнного стану в Україні). На наш погляд удосконалення програми базового етапу підготовки представників досліджуваної категорії доцільно здійснювати за такими напрямами:

1) диференціація та індивідуалізація підготовки (впровадження індивідуальних програм фізичного розвитку з урахуванням вихідного рівня фізичної підготовленості, психофізіологічного стану та медичних показників рекрутів);

2) посилення військово-прикладної спрямованості (збільшення обсягу вправ, що моделюють реальні бойові дії: подолання перешкод, маршкидки з повним спорядженням, евакуація поранених, виконання завдань у бронежилетах та засобах індивідуального захисту, спеціальні прийоми боротьби та заходи фізичного впливу, сили);

3) інтеграція психофізіологічних тренувань (використання антистресових методик, «стрес-тестів» та вправ на психоемоційну стійкість, які дозволяють формувати готовність до дій в умовах дефіциту часу, шуму, втоми й інформаційного перевантаження);

4) варіативність і функціональна підготовка (широке застосування кругових тренувань, високої інтенсивності навантажень, кросфіт-методик та функціональних вправ, що забезпечують розвиток сили, витривалості, координації та швидкісно-силових якостей у комплексі);

5) системність контролю і моніторингу (систематичне проведення медико-біологічних та психофізіологічних тестів для оцінки ефективності підготовки, своєчасного коригування навантажень і профілактики перевантаження чи травматизму);

6) групова згуртованість і командна робота (включення до програми колективних вправ, що сприяють розвитку комунікативних навичок, взаємопідтримки та взаємодії у стресових умовах);

7) цифровізація та інноваційні технології (використання мобільних застосунків, фітнес-трекерів, відеоаналізу техніки виконання вправ для індивідуального моніторингу результатів та оптимізації процесу підготовки);

8) адаптація до бойових реалій (проведення тренувань у максимально наближених до реальних умовах: на відкритій місцевості, в умовах обмеженої видимості, під впливом шумових і світлових подразників, із застосуванням імітаційних засобів).

Таким чином, система фізичної підготовки рекрутів в реаліях сьогодення має базуватися на принципах адаптивності, функціональності та військово-прикладної спрямованості. Її удосконалення повинно передбачати баланс між розвитком фізичних якостей, підвищенням психологічної стійкості та забезпеченням безпеки особового складу. Це дозволить сформувати у рекрутів комплексну готовність до виконання завдань за призначенням у надзвичайно складних і непередбачуваних умовах сучасних бойових дій (екстремальних умовах службово-бойової діяльності).

Висновки і перспективи подальших розробок. В процесі дослідно-аналітичної роботи розроблено експериментальну програму фізичної підготовки рекрутів (майбутніх курсантів вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України) на базовому етапі військової служби.

Науково-обґрунтована програма фізичної підготовки рекрутів на базовому етапі військової служби є необхідною умовою для забезпечення належного рівня функціональної готовності та професійної адаптації майбутніх курсантів вищих військових навчальних закладів сектору безпеки і оборони України.

Встановлено, що поєднання загальної фізичної підготовки, військово-прикладних вправ та спеціальних методів розвитку витривалості, сили, швидкості й координаційних здібностей сприяє формуванню комплексної готовності до виконання завдань за призначенням. Запропонована програма враховує принципи поетапності, поступовості та варіативності навантажень, що дозволяє оптимізувати процес фізичного удосконалення та знизити ризики перенавантаження чи травмування рекрутів.

Очікуваним результатом апробації програми є підвищення рівня фізичної та психологічної стійкості особового складу, що безпосередньо впливатиме на ефективність подальшої військово-професійної підготовки у закладах вищої військової освіти. Практична значущість дослідження полягає у можливості застосування програми як базової моделі для підготовки рекрутів у різних інституціях сектору безпеки і оборони, з урахуванням специфіки майбутньої військової діяльності.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають проведення педагогічного експерименту з перевірки ефективності експериментальної програми фізичної підготовки рекрутів (майбутніх курсантів вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України) на базовому етапі військової служби.

Автори підтверджують відсутність як фактичного, так і потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на формування змісту, отримані результати чи їх наукову інтерпретацію.

Представлене дослідження не мало зовнішнього фінансового забезпечення з боку державних інституцій, громадських об'єднань чи комерційних структур; воно реалізоване виключно завдяки власній ініціативі та ресурсам співавторів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Височіна Н., Гуніна Л., Хацаюк О., Котляренко Л., Головащенко Р., Івченко А. Модель психофізичної готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням. *Військова освіта.* 2021. Вип. 1 (43). С. 24–43.

2. Smith C., Doma K., Heilbronn B., Leicht A. Effect of exercise training programs on physical fitness domains in military personnel: A systematic review and meta-analysis. *Military Medicine.* 2022. Issue 187. P. 9–10. https://doi.org/10.1093/milmed/usac040

3. Кисленко Д., Радзієвський Р., Михайлов В., Юдін В. Комплекс високоінтенсивних тренувань із фізичної, вогневої та тактико-спеціальної підготовки військовослужбовців (фахівців охоронної діяльності). *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки.* 2024. Вип. 1 (60). С. 26–32.

4. Яковлів В. Л., Ніколаєв С. В., Кириченко В. М., Ребрина А. А., Чудик, А. В. Особливості фізичної підготовки військовослужбовців під час воєнного стану. *Фізичне виховання та спорт.* 2024. Вип. 1. С. 139–145.

5. Шемчук В., Хацаюк О. Обґрунтування нормативних основ настанови з фізичної підготовки у Збройних силах України : монографія. Вінниця : Publishing house «UKRLOGOS Group», 2020. С. 4–23.

6. Chomistek A., Yuan C., Matthews C. Physical activity assessment with the Acti Graph GT3X and Doubly Labeled Water. *Med. Sci. Sports Exerc.* 2017. Issue 49 (9). P. 1935–1944. https://doi.org/10.1249/mss.0000000000001299

7. Heinrich K. M., Streetman A. E., Kukić F., Fong C., Hollerbach B., Goodman, B., Haddock C., Poston W. Baseline Physical Activity Behaviors and Relationships with Fitness in the Army Training at High Intensity Study. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology.* 2022. Issue 7 (1). P. 21–27. https://doi.org/10.3390/jfmk7010027

8. Decorte R., Vanhaeverbeke J., VanDen Berghe S., Slembrouck M., Verstockt S. Continuous Monitoring of Recruits During Military Basic Training to Mitigate Attrition. *Sensors*. 2025. Issue 25 (6). P. 1828–1836. https://doi.org/10.3390/s25061828

9. Army Combat Fitness Test (ACFT). Army establishes new fitness test of record to strengthen readiness and lethality / U.S. Army. URL: https://www.army.mil/aft/ (дата звернення: 16.08.2025).

10. RAND Corporation / RAND Headquarters, Santa Monica. URL: https://www.rand.org/ (дата звернення: 16.08.2025).

11. Хацаюк О. В., Любчич Р. І., Оленченко В. В. Удосконалення військово-професійних навичок військовослужбовців Національної гвардії України в процесі спеціальної фізичної підготовки. *Новий колегіум*. 2019. Вип. 1. С. 63-69.

12. Araujo A., Cancela J., Bezerra P., Chaves C., Rodrigues L. Age-related influences on somatic and physical fitness of elite police agents (Influencias de la edad en la aptitud física y somática de los agentes de policía de élite). *Retos*. 2020. Vol. 40. P. 281–288. https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82910

13. Безпалько О. В., Кривенцова І. В. Фізична підготовка військовослужбовців у контексті профілактики професійно зумовлених травм. *Військова освіта*. 2020. Вип. 1 (41). С. 45–54.

14. Лисенко О. М., Трофименко О. О. Оптимізація фізичних навантажень у процесі спеціальної фізичної підготовки курсантів Національної гвардії України. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту.* 2021. Вип. 2. С. 67–73.

15. Самсонов Ю. В., Белашов Ю. О., Хацаюк О. В., Задорожний К. А., Толокнєєв 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.

16. Москаленко Н. В. Психологічні чинники підготовки військовослужбовців до діяльності в екстремальних умовах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Київ. 2017. 210 с.

17. Knapik J., Jones B., Montain S. Influence of physical fitness, age, height, and weight on injury risk among active duty Army soldiers. *Military Medicine*. 2019. Vol. 184 (4). P. 223–230. https://doi.org/10.1093/milmed/usy400

18. Плахтій Т. В. Педагогічні умови формування готовності курсантів до подолання психофізичних навантажень у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 2020. 225 с.

19. Шемчук В., Хацаюк О., Соколовський В., Ковтуненко А., Корнієнко О., Муштатов Ю. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки. *Військова освіта.* 2021. Вип. 1 (43). С. 360-381.

20. 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

21. Burdon C., Uphill M. Validity of Apple Watch, Garmin Forerunner 935 and GENEActiv for estimating energy expenditure during close-quarter battle training in Special Forces soldiers. *European Journal of Sport Science.* 2024. Vol. 24 (7). P. 1234–1245. https://doi.org/10.1002/ejsc.12080

22. Gahtan B., Funk S., Kodesh E., Ketko I., Kuflik T., Bronstein A. M. WearableMil: an end-to-end framework for military activity recognition and performance monitoring. *Cornell University.* 2024. Vol. 2. P. 1–6. https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.05452

23. 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

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ДО ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВ: РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТНОГО ОПИТУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ТА ОБОРОНИ

COMPONENTS OF READINESS FOR EXTREME CONDITIONS: RESULTS OF A QUESTIONNAIRE SURVEY OF FUTURE SECURITY AND DEFENSE SECTOR SPECIALISTS

УДК 355.23:37.013.42:159.944.4
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.19
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Богуславський В.В.,
канд. юр. наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної фізичної підготовки
Дніпровського державного університету внутрішніх справ

У статті представлено результати анкетного дослідження компонентів готовності майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони до дій в екстремальних умовах, що є важливою складовою професійної підготовки та психологічної стійкості співробітників. Метою дослідження був збір інформації щодо рівня сформованості компонентів готовності курсантів (мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового та практико-операційного) до роботи в екстремальних умовах у сфері безпеки та оборони на основі анкетного опитування, а також розробка рекомендацій щодо вдосконалення освітньо-професійної підготовки. Методологічну основу становили принципи системного, компетентнісного та діяльнісного підходів. У дослідженні використано авторську анкету, розроблену на основі сучасних психолого-педагогічних і військово-наукових компетенцій, що дозволила проаналізувати індивідуально-психологічні особливості, рівень знань та навичок реагування на загрозливі ситуації, а також суб'єктивні оцінки власної готовності до професійних викликів. У дослідженні взяли участь 350 курсантів закладів вищої освіти сектору безпеки та оборони України, які проходять навчання за різними спеціальностями. Отримані результати свідчать про нерівномірний розвиток компонентів готовності. Респонденти продемонстрували високий рівень фізичної готовності та помірну психологічну готовність до дій в екстремальних умовах. Командні та комунікативні навички оцінені позитивно, однак виявлено потребу в розвитку емоційної регуляції, стресостійкості, критичного мислення та лідерських якостей. Отримані результати підтверджують актуальність комплексного підходу до підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони. Основними напрямами удосконалення підготовки є регулярний контроль психологічної стійкості, тренування з управління стресом, розвиток стратегічного ухвалення рішень та комунікації в умовах тиску.
Ключові слова: *готовність до екстремальних умов; професійна підготовка; психологічна стійкість; анкетне дослідження; сектор безпеки та оборони; компетентісний підхід.*

The article presents the results of a questionnaire-based study on the components of readiness of future security and defense sector specialists to operate in extreme conditions, which is an essential aspect of their professional training and psychological resilience. The aim of the study was to collect information on the level of development of cadets' readiness components (motivational, cognitive, emotional-volitional, and practical-operational) for working in extreme conditions within the security and defense sector, based on a questionnaire survey, as well as to develop recommendations for improving educational and professional training. The methodological framework was based on the principles of systemic, competency-based, and activity-oriented approaches. The study used an author-developed questionnaire grounded in modern psychological, pedagogical, and military-scientific competencies, which allowed for analysis of individual psychological characteristics, knowledge and skills in responding to threatening situations, and self-assessments of professional readiness. A total of 350 cadets from higher education institutions of the Ukrainian security and defense sector, enrolled in various specialties, participated in the study. The results indicate uneven development of readiness components. Respondents demonstrated a high level of physical readiness and moderate psychological readiness for operating in extreme conditions. Teamwork and communication skills were evaluated positively, yet a need was identified for the development of emotional regulation, stress resilience, critical thinking, and leadership qualities. The findings confirm the relevance of a comprehensive approach to the preparation of future specialists in the security and defense sector. Key directions for improving training include regular monitoring of psychological resilience, stress management training, development of strategic decision-making, and communication skills under pressure.
Key words: *readiness for extreme conditions; professional training; psychological resilience; questionnaire survey; security and defense sector; competency-based approach.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні виклики у сфері безпеки та оборони, зокрема зростання рівня гібридних загроз, інтенсивність бойових дій та частота екстремальних ситуацій, потребують підготовки фахівців нового покоління, які здатні ефективно діяти в умовах високого ризику та невизначеності [2, с. 59; 6, с. 91; 9, с. 12]. Психологічна, когнітивна, фізіологічна та мотиваційна готовності являються ключовими компонентами професійної компетентності майбутніх співробітників сектору безпеки та оборони, проте систематизованих даних щодо їхнього розвитку та взаємозв'язків ще недостатньо [11, с. 917].

У зв'язку з цим актуальним є проведення анкетного дослідження з метою комплексного аналізу рівня сформованості зазначених компонентів готовності, що дозволить розробити спеціалізовані програми підготовки та вдосконалити освітні стратегії у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

Наукова новизна дослідження полягає у спробі інтегрувати емпіричні результати анкетування з сучасними підходами до формування професійної стійкості, а практична значущість – у створенні підґрунтя для адаптації освітніх і тренувальних програм до реальних потреб сектору безпеки та оборони.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі питання професійної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони розглядають у контексті вдосконалення фізичної та психологічної підготовленості, формування стресостійкості та здатності діяти в умовах ризику [5, с. 15; 7]. Так, Березюк К.Т., Литвиненко О.М. (2023) акцентують увагу на важливості поєднання фізичної підготовки з розвитком психологічної стійкості, що комплексні програми тренувань сприяють ефективному виконанню службових завдань [1, с. 45]. У роботі Кузнєцова С.А. (2022) розглядаються підходи до побудови індивідуальних траєкторій підготовки майбутніх офіцерів із використанням методів психодіагностики та фізіологічного моніторингу [10, с. 112]. Дослідження Коваленка О.П. та співавторів (2021) вказують на необхідність інтеграції спеціальних тренувальних методик і сучасних інформаційних технологій у процес професійного навчання [8, с. 77].

У своїй роботі Воронова О., Барчій М. (2021) фокусують увагу на психологічній готовності як частині комплексної підготовки до екстремальних умов [6, с. 91]. Розов В. (2023) пропонує структурно-системну модель психологічної готовності правоохоронців до оперативних дій у кризових ситуаціях [12]. Богуславський В., Булах С. і Бачинська Н. (2024) розробили практичну програму вдосконалення фізичної та психологічної підготовки сил охорони правопорядку в екстремальних ситуаціях [3, с. 94].

Загалом аналіз наукових джерел свідчить, що більшість авторів наголошують на важливості розробки авторських моделей підготовки фахівців безпеково-оборонного напряму, де поєднуються фізична, психологічна та тактична підготовка, що дозволяє забезпечити високий рівень готовності до діяльності в екстремальних умовах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз сучасних досліджень свідчить, що більшість наукових робіт присвячена загальним аспектам підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони: фізичній підготовці, психологічній стійкості та формуванню адаптивних навичок (Василькевич, Ломак, 2025; Воронова О., Барчій М., 2021) [4, с. 62; 6, с. 91]. Водночас залишаються недостатньо вивченими конкретні компоненти психологічної та психофізіологічної готовності до дій в екстремальних умовах, зокрема: 1. Взаємозв'язок мотиваційних, психофізіологічних та когнітивних складових готовності, що визначає швидкість та ефективність дій у стресових ситуаціях. 2. Інтеграція психодіагностичних та анкетних методів оцінки готовності, що дозволяє отримати більш точну картину рівня готовності майбутніх фахівців і виявити індивідуальні прогалини. 3. Особливості підготовки різних категорій фахівців сектору безпеки та оборони, зокрема залежно від віку, статі та попередньої спеціалізації, які не завжди враховуються в існуючих програмах навчання.

Таким чином, незважаючи на наявні моделі та методики підготовки, комплексна оцінка формування готовності майбутніх фахівців до дій в екстремальних умовах залишається частково невирішеною проблемою, що обумовлює актуальність проведеного дослідження.

Мета статті – збір інформації щодо рівня сформованості компонентів готовності курсантів до роботи в екстремальних умовах у сфері безпеки та оборони на основі анкетного опитування, а також розробка рекомендацій щодо вдосконалення освітньо-професійної підготовки.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури; анкетування; методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Анкетне опитування було спрямовано на виявлення професійної та психологічної підготовки, стресостійкості, мотивації, навичок командної роботи, лідерських якостей, етичних орієнтирів та підходів до саморозвитку. Дослідження проводились серед курсантів ЗВО із специфічними умовами навчання, що готують фахівців сектору безпеки та оборони.

Анкета містить 80 питань, що згруповані у 14 тематичних блоків. Це: 1) загальні питання; 2) підготовка до екстремальних умов; 3) рівень стресостійкості; 4) командна робота; 5) прийняття рішень; 6) підготовка до кризових рішень; 7) оцінка готовності; 8) психологічні аспекти; 9) практичний досвід; 10) комунікативні навички; 11) професійна підготовка; 12) лідерські якості; 13) управління часом і ресурсами; 14) інше: етика, технічне забезпечення, здоров'я.

Респондентам було запропоновано комбіновану форму відповідей із відкритими запитаннями та шкалою оцінювання (1-5) з множинним вибором. У дослідженні прийняли участь 350 респондентів різної статі, середній вік 19,23±1,32 років (чоловіки n=190, жінки n=160). Основні результати, які наведено частково, з акцентом на важливі аспекти, подано у табл. 1.

За результатами опитування, переважна більшість респондентів (77 %) оцінює свій рівень фізичної підготовки як високий, що свідчить про значний особистий вклад у підготовку до роботи в екстремальних умовах. За психологічною готовністю середній бал – 3,5 з 5 можливих. Ці дані свідчать про потребу у додаткових тренуваннях із психологічної стабільності та управління стресом.

Таблиця 1

Узагальнені дані анкетного опитування майбутніх фахівців безпеково-оборонного сектору (фрагмент)

Блок	Питання (представлено вибірково)	Тип відповіді	M±SD	% позитивних відповідей	Примітки
1. Загальні дані	8. Основна мотивація	Відкритий	–	–	Групується за категоріями: «служіння», «стабільність», «адреналін»
2. Фізична підготовка	11. Самооцінка фізичної підготовки	Шкала 1-5	3,87±0,74	78% (4-5 бали)	Висока самооцінка
3. Психологічна готовність	12.Самооцінка психологічної готовності	Шкала 1-5	3,56±1,12	64 % (4-5 бали)	Потребує розвитку
4. Тренування	17. Частота тренувань	Шкала (1 – ніколи, 5 – регулярно)	4,15±0,94	82 % (4-5)	Позитивна динаміка
5. Стрес	18. Реакція на критичну ситуацію	Відкритий	–	–	Категорії: «залишаюсь спокійним», «паніка», «дію автоматично»
6. Командна робота	22. Самооцінка навичок	Шкала 1-5	4,26±0,65	88 %	Високий рівень
7. Рішення	26. Прийняття рішень у стресі	Шкала 1-5	3,78±0,88	70 %	Вказують на потребу в спеціальних тренувальних заняттях
8. Лідерство	54. Розвиток лідерських якостей	Відкритий	–	–	Часто згадуються: «наставництво», «читання», «рефлексія»

Стосовно стресостійкості респонденти найчастіше вказували на автоматизм або логічний аналіз ситуації. За результатами анкетування виявлено, що 60 % респондентів проходили додаткове навчання (приклад на 7 блоків надано у табл. 2).

Середній рівень психологічної готовності курсантів становить 3,54 бали, що відповідає базовому рівню адаптації. При цьому жінки демонструють вищі показники у сфері емоційної регуляції, тоді я чоловіки – у блоках фізичної витривалості та тактичного мислення. У табл. 3 представлено статистичний аналіз відповідей респондентів, за окремим блоком (фрагмент).

Аналіз результатів анкетування курсантів засвідчив, що респонденти загалом демонструють достатній рівень фізичної та психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах. Зокрема, середній бал оцінки фізичної підготовки становить 4,12, що свідчить про високий рівень впевненості у власній фізичній спроможності. Оцінка психологічної готовності виявилася помірною (3,18 бала), що вказує на потребу в цілеспрямованому розвитку емоційної регуляції, стресостійкості та адаптаційних механізмів.

Навички командної роботи були високо оцінені респондентами (4,05 бала, 80 % високих оцінок), що є позитивним показником для підготовки до надзвичайних ситуацій, які вимагають координації зусиль. Рівень комунікативної готовності в стресових умовах також є задовільним (3,89 бала), однак потребує підтримки через спеціальні тренувальні програми.

Таблиця 2

Зведені результати анкетного опитування по анкетах-блоках (приклад на 7 блоків)

Блок	Середній бал (1-5)	Стандартне відхилення	% високих оцінок (4-5)
Фізична підготовка	4,18	0,66	85 %
Психологічна стійкість	3,54	0,86	60 %
Командна взаємодія	4,06	0,52	80 %
Прийняття рішень під тиском	3,63	0,98	65 %
Лідерські якості	3,88	0,76	72 %
Мотивація	–	–	Категорія (прагнення до професійного становлення, особистісний розвиток, соціальне схвалення вибору професії)
Стратегії подолання стресу	–	–	«Аналіз», «уникнення», «дія на автоматі»

Таблиця 3

Аналітична таблиця кількісного аналізу анкетування респондентів (фрагментарно)

Питання	Тип шкали	M	Медіана	% високих оцінок (4-5)	Коментар
11. Як Ви оцінюєте свою фізичну підготовку?	Шкала 1-5	4,12	4	85%	Високий рівень самооцінки фізичної готовності серед курсантів
12. Як ви оцінюєте свою психологічну готовність до стресу?	Шкала 1-5	3,18	3	60%	Помірний рівень впевненості у власній стресостійкості
13. Як зазвичай реагуєте на критичні ситуації?	Шкала 1-5	3,64	4	65%	Курсанти здебільшого демонструють адаптивну поведінку
22. Як ви оцінюєте свої навички командної роботи?	Шкала 1-5	4,05	4	80%	Висока готовність до взаємодії в колективі
26. Як ви приймаєте рішення в умовах обмеженого часу?	Шкала 1-5	3,78	4	67%	Курсанти мають достатню рішучість у стресових ситуаціях
29. Як ви оцінюєте ефективність своїх рішень у стресових умовах?	Шкала 1-5	3,52	3	62%	Існує потенціал для розвитку аналітичних і стратегічних навичок
34. Як часто ви проходите оцінку готовності до екстремальних умов?	Шкала частоти	2,36	2	35%	Формальні оцінки готовності проводяться регулярно
38. Як ви справляєтесь з психологічним навантаженням під час екстремальних ситуацій?	Шкала 1-5	3,42	3	58%	Потреба у вдосконаленні механізмів емоційної регуляції
46. Як ви оцінюєте свої навички комунікації в екстремальних умовах?	Шкала 1-5	3,89	4	73%	Позитивна самооцінка комунікативних навичок, але потребує зміцнення в умовах спеціальних тренувань
54. Як ви розвиваєте свої лідерські якості?	Відкрите	-	-	-	Відповіді варіативні: самонавчання, участь у командних проектах, спостереження за лідером
72. Як ви оцінюєте свою особисту ефективність в екстремальних умовах?	Шкала 1-5	3,64	4	65%	Курсанти оцінюють свою ефективність на задовільному рівні

Рішення в умовах часу і тиску приймаються курсантами із середньою ефективністю (3,64–3,78 бала), але водночас частота формальної оцінки готовності до екстремальних ситуацій є невисокою (2,36 бала), що вказує на недостатню системність у контролі підготовки.

Лідерські якості та особиста ефективність були оцінені на рівні 3,64 бала, що свідчить про наявність потенціалу, який слід розвивати через спрямовані програми (командні тренувальні заняття, лідерські модулі, консультування).

Таким чином, основними зонами розвитку є: вдосконалення емоційної регуляції; регулярна оцінка психологічної готовності; розвиток критичного мислення та стратегічного ухвалення рішень; цільова підготовка з управління стресом та навичок комунікації в умовах кризи.

У табл. 4 наведено результати анкетного опитування респондентів різної статі за обраною проблематикою.

Аналіз результатів анкетного опитування виявив відмінності у прийнятті готовності до діяльності в екстремальних умовах серед курсантів різної статі. Респонденти чоловічої статі продемонстрували вищу самооцінку фізичної та складової рішення, а жінки показали вищі показники у сфері командної взаємодія та комунікації.

Це підтверджує доцільність використання гендерно-адаптованих підходів у системі професійної підготовки курсантів. Також отримані результати анкетування вказують на недостатню регулярність формалізованого контролю рівня психологічної готовності, що потребує впровадження періодичної діагностики психофізіологічного стану майбутніх фахівців.

Спираючись на отримані результати анкетного опитування, було розроблено рекомендації для покращення рівнів як професійної, так й психологічної підготовки, стресостійкості, мотиваційних чинників, навичок командної роботи та інших

Таблиця 4

Статистична обробка результатів анкетування з урахуванням статі респондентів (вибіркові параметри)

Питання	Середні значення		M	Різниця	Коментар
	жінки	чоловіки			
Фізична підготовка	4,36	3,80	4,1	+0,5	Чоловіки оцінюють свою фізичну підготовку вищою, що є очікуваним через обсяг тренувань
Психологічна готовність до стресу	3,65	3,42	3,5	+0,2	Жінки демонструють дещо нижчу самооцінку стресостійкості
Реакція на критичні ситуації	3,75	3,52	3,6	+0,2	Виявлено помірну різницю: чоловіки схильні до більш активних дій
Навички командної роботи	4,08	4,16	4,0	-0,1	Жінки оцінюють себе дещо вище у командній взаємодії
Ухвалення рішень в умовах часу	3,88	3,64	3,7	+0,2	Чоловіки демонструють вищу рішучість, а жінки – обережність
Ефективність рішень у стресових умовах	3,67	3,42	3,5	+0,2	Жінки частіше сумніваються у правильності дій
Частота формальної оцінки готовності	2,43	2,26	2,3	+0,2	Низький показник, оцінка не залежить від статі
Подолання психічного напруження	3,56	3,38	3,4	+0,2	Жінки акцентують увагу на втомі, емоційному виснаженні
Комунікація в екстремальних умовах	3,72	3,94	3,8	-0,2	Жінки більш впевнені у комунікативних навичках
Лідерські якості (відкрите питання)	-	-	-	-	У своїх відповідях чоловіки частіше згадували «контроль», а жінки – такі визначення, як «натхнення», «підтримка»
Особиста ефективність в екстремальних умовах	3,76	3,58	3,6	+0,2	Чоловіки дещо більш впевнені, але ця відмінність не є критичною

Таблиця 5

Рекомендації за результатами анкетного опитування для майбутніх фахівців

Проблема	Рекомендації
1. Психологічна готовність	
Жінки мають дещо нижчу психологічну стійкості, більше вказують на втому та емоційну вразливість	Впровадження психологічних занять з емоційної регуляції, дихальних та медитативних практик, програми з урахуванням гендерних особливостей
2. Фізична підготовка	
Значна різниця в оцінці фізичної форми	Упорядкування вимог до фізичної підготовки через планування індивідуального навантаження та створення програм, що спрямовані на підвищення мотивації у жінок
3. Ухвалення рішень у стресових ситуаціях	
У чоловіків та жінок впевненість помірна, жінки дещо менш рішучі	Проведення тренувань з критичного мислення, моделювання надзвичайних ситуацій, розбір поведінки в критичних ситуаціях
4. Командна взаємодія	
Жінки мають високі показники взаємодії, а чоловіки – стабільно добрі	Скористатися цим потенціалом, щоб сформувати змішані групи, у яких ролі розподіляються з урахуванням сильних сторін чоловіків та жінок
5. Комунікація та лідерство	
Жінки більш комунікабельні, а чоловіки більше орієнтовані на контроль	Залучення курсантів до рольових ігор, чергування лідерських ролей; дослідження того, як змінюється спілкування від стресу

важливих складових готовності майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони до дій в екстремальних умовах (табл. 5).

Висновки.

1. За результатами анкетування курсанти продемонстрували високий рівень фізичної готовності, що свідчить про впевненість у власних можливостях.

2. Психологічна готовність оцінена як помірна, що вказує на необхідність розвитку емоційної регуляції, стресостійкості та адаптаційних механізмів.

3. Високі оцінки отримали командна робота та комунікативні навички, що підтверджує здатність до ефективної взаємодії в кризових ситуаціях.

4. Водночас низький рівень системної оцінки готовності та середні показники лідерських якостей

свідчать про потребу в цільових програмах розвитку лідерства та критичного мислення.

5. Основними напрямами удосконалення підготовки є регулярний контроль психологічної стійкості, тренування з управління стресом, розвиток стратегічного ухвалення рішень та комунікації в умовах тиску.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березюк К. Т., Литвиненко О. М. Психологічні аспекти професійної підготовки фахівців сектору безпеки та оборони. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 2. С. 45–52.

2. Богуславський, В., Бачинська, Н., & Петрушин, Д. Психолого-педагогічні характеристики майбутнього співробітника сектору безпеки та оборони в екстремальних умовах: наукове осмислення. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.* 2024. Серія 15, (12(185), 59–64. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.12(185).10.

3. Богуславський В. В., Булах С. М., Бачинська Н. В. Актуальні дослідження спеціальної фізичної та психологічної підготовки сил охорони правопорядку в екстремальних умовах. *Наук. часопис УжДУ*. Серія 15. 2024. С. 94–98. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2024.3К(176).21.

4. Василькевич Я. О., Ломак М. М. Психологічна готовність військовослужбовців Інтернаціонального легіону до діяльності в бойових умовах. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. №3(85). С. 62–70. DOI: 10.33099/2617-6858-2025-85-3-62-70.

5. Бойко, М.П. Сучасні проблеми національної безпеки України : монографія. К.: Наук. думка, 2018. 256 с.

6. Воронова О. П., Барчій М. Психологічна готовність як складова комплексної підготовки фахівців до діяльності в екстримальних умовах. *Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень* : зб. наук. пр. К. : «Кафедра», 2021. С. 91–96.

7. Дячкова О. Психологічна підготовка фахівців до професійної діяльності в особливих умовах. *Зб. наук. пр. НА ДПС України. Серія: Психологічні науки*. 2022. № 4. DOI: 10.32453/5.vi4.379.

8. Коваленко О. П., Мельник І. С., Чумак О. В. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх офіцерів: інтеграція фізичної та інформаційної підготовки. *Наука і оборона*. 2021. № 3. С. 77–85.

9. Кириченко, О.В., Мельниченко А.С. Інституційна специфіка безпекових структур України. К. : Укр. акад. наук, 2020. 198 с.

10. Кузнєцов С. А. Індивідуалізація навчання курсантів військових ЗВО: психодіагностика та фізіологічний моніторинг. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 79. С. 112–118.

11. Марченко О. Г., Ушань В. М. Готовність майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони України до професійної діяльності в екстремальних умовах. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 9(27). С. 917–926. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-9(27)-917-926.

12. Розов В. Психологічна готовність правоохоронців до виконання оперативно-бойових завдань в екстремальних ситуаціях. *Психологічний журнал*. 2023. № 10. DOI: 10.31499/2617-2100.10.2023.285320.

Дата першого надходження рукопису до видання: 15.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

-

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ФАХОВИХ КОЛЕДЖАХ

METHODOLOGY OF FORMING ECOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE NURSES IN VOCATIONAL COLLEGES

УДК 377:614.253.5
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.20
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Герлянд Т.М.,
докт. пед. наук, ст. науковий співробітник,
авідувач відділу змісту і технологій професійної освіти
Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України

Шустик І.С.,
аспірант
Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України

У статті здійснено обґрунтування методики формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах в контексті її спрямованості на позитивні зрушення рівнів сформованості цієї компетентності. Це надає можливість отримання здобувачами фахової передвищої освіти фундаментальних екоорієнтованих професійних знань, їхньої систематизації, узагальнення та поглиблення, переломлення в аспекті екологічних проблем; формування вмінь і навичок природоохоронної діяльності, необхідних для формуванням екологічної компетентності.

Розкрито етапи запропонованої методики (мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-практичний), які взаємопов'язані між собою і відбивають певні особливості побудови змісту екологічного навчання у фахових коледжах за нових умов розвитку суспільства. Це дозволить майбутнім фахівцям медичної галузі ще під час навчання набувати досвіду участі в природоохоронній та природозбережувальній діяльності.

Зазначено, що складові екологічної компетентності не формуються самостійно: вони є результатом ґрунтовної послідовної роботи. Ця компетентність надає змогу сучасній особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку. Тому саме екологічна освіта та впровадження її складових у закладах фахової передвищої освіти потребує наразі особливої уваги.

Наголошено, що успішній реалізації методики сприяє організація освітньої діяльності здобувачів фахової передвищої освіти з максимальним врахуванням взаємозв'язків теоретичного навчання, виробничої практики, виховних заходів, тобто такої навчальної діяльності, яка надасть змогу розкрити індивідуальність кожного здобувача відповідно до його здібностей і можливостей з урахуванням концептуальних положень фахової передвищої освіти, відповідно до навчальних планів підготовки майбутніх медичних сестер за спеціальністю 223 Медсестринство галузі знань 222 Охорона здоров'я.

Ключові слова: *екологічна компетентність, коледж, медична сестра, методика, професійна підготовка, фахова передвища освіта.*

The article substantiates the methodology for the formation of environmental competence of future nurses in professional colleges in the context of its focus on positive changes the levels of formation of this competence. This provides an opportunity for applicants for professional pre-higher education to obtain fundamental eco-oriented professional knowledge, their systematization, generalization and deepening, refraction in the aspect of environmental problems; the formation of skills and abilities of environmental protection activities necessary for the formation of environmental competence.

The stages of the proposed methodology (motivational-value, cognitive and activity-practical) are revealed, which are interconnected and reflect certain features the construction of the content of environmental education in professional colleges under the new conditions of social development. This will allow future specialists in the medical field to gain experience in participating in environmental protection and conservation activities during their studies.

It is noted that the components of environmental competence are not formed independently: they are the result of thorough consistent work. This competence allows modern individual to responsibly solve life situations, subordinating the satisfaction of their needs to the principles of sustainable development. Therefore, it is environmental education and implementation of its components in institutions of professional pre-higher education that currently require special attention.

It is emphasized that the successful implementation of the methodology is facilitated by the organization of educational activities of applicants for professional pre-higher education with maximum consideration of the relationships between theoretical training, industrial practice, educational activities, that is, such educational activities that will allow revealing the individuality of each applicant in accordance with his abilities and capabilities, taking into account the conceptual provisions of professional pre-higher education, in accordance with the curricula for the training of future nurses in the specialty 223 Nursing, field of knowledge 222 Health Care.

Key words: *ecological competence, college, nurse, methodology, professional training, professional pre-higher education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний стан навколишнього середовища демонструє необхідність перегляду відносин між людиною та природою. Зниження несприятливого впливу забрудненого довкілля на стан здоров'я людей – одне з нагальних завдань сучасної системи охорони здоров'я та екологічної політики нашої країни [1]. Тому суттєво зростає ступінь відповідальності не тільки підприємств, організацій, корпорацій, державних структур, а також медичних фахівців за стан та якість життя людей. Цьому має сприяти належний рівень сформованості екологічної компетентності, що надає можливість приймати оптимально правильні, відповідальні рішення у медичній галузі. Слід зазначити, що ця компетентність є важливим компонентом світогляду особистості, у структуру якої включені сучасні підходи, такі як екоцентричний, екологогуманістичний, де універсальною цінністю виступає особистість [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових джерел демонструє, що екологічні цінності – найважливіший компонент структури світогляду людини, визначальна самоцінність, унікальність процесів живої та неживої природи Землі, побудований на етичних принципах розуміння законів довкілля, що розглядаються в аспекті екоцентричного світогляду, завдяки чому виробляється екологічна поведінка особистості в різних сферах життєдіяльності, у тому числі й медичної.

Підготовці майбутніх медичних сестер в закладах фахової передвищої освіти України приділено значну увагу таких науковців, як І. Артемчук, О. Біловол, Ю. Вороненко, Н. Пасєчко та ін.; концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців у медичних коледжах активно досліджують О. Горай, М. Демянчук, О. Маркович, І. Махновська, Т. Тимощук та ін.; обґрунтування професійної підготовки та освітньої діяльності майбутніх фахівців у медичних коледжах розгляють А. Алексюк, І. Радзієвська, Я. Цехмістер та ін.; формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер обґрунтували у своїх роботах Л. Воронова, Т. Закусилова, О. Ковальчук, Ю. Лавриш, М. Лукащук, Т. Павлюк, І. Тарновська, З. Шарлович, М. Шегедин та інші.

Ґрунтуючись на результатах проведеного теоретичного аналізу наукових джерел слід зазначити, що сучасний стан справ у державі виявляє нагальну потребу вдосконалення системи підготовки майбутніх медичних сестер. Серед важливих завдань їхньої підготовки є належне забезпечення кадрового потенціалу закладів охорони здоров'я, виховання та підготовленість майбутніх медичних сестер до професійної діяльності з урахуванням відповідного рівня розвитку сучасної медичної науки, освіти і практики та екологічного мислення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Медсестринство на сьогодні є основною компонентою медицини та вимагає особливої уваги. Власну професійну діяльність медична сестра спрямовує на впровадження етапів медсестринського процесу, перебуваючи в постійному оточенні пацієнтів, будує з ними взаємини, які спрямовані на відновлення стану здоров'я та сприяють фізичному та психічному їхньому одужанню. Саме вона покликана брати безпосередню участь у різносторонній реабілітації пацієнтів, створювати мікроклімат доброзичливості, розміреності – важливої складової в досягненні задоволення потреб пацієнта.

Відповідно з переорієнтацією реформування вітчизняної системи охорони здоров'я на удосконалення первинної медичної допомоги із врахуванням принципів сучасної медицини на сьогодні актуальними стають, у свою чергу, нові вимоги щодо якості професійної підготовки майбутніх медичних сестер у фахових коледжах, високий рівень надання невідкладної первинної медичної допомоги населенню та спрямованості освітнього процесу фахового коледжу на його екологізацію, тобто на формування екологічної компетентності майбутніх медсестер, що розпочинається, з першого курсу навчання в рамках викладання дисциплін «Основи медичної біології з генетикою», «Основи медичної допомоги в умовах воєнного часу та надзвичайних ситуаціях», коли здобувачі фахової передвищої освіти на основі отриманих знань можуть запобігти негативному впливу різних несприятливих факторів забруднення навколишнього середовища на здоров'я людей.

Таким чином, екологічна компетентність – це ставлення особистості до оточуючого середовища, побудованому на етиці розуміння законів природи, що допомагає приймати оптимально правильні, відповідальні рішення у професійній діяльності. На її формування впливає також екоорієнтована поведінка, а також екологічний стиль життя особистості та світогляд. Головна мета впровадження та розвитку екологічної освіти у медичному фаховому коледжі полягає в організації освітнього процесу таким чином, щоб інноваційні форми навчання були спрямовані на формування цієї компетентності.

Мета статті – здійснення обґрунтування методики формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах та її спрямованості на позитивні зрушення у рівнях її сформованості.

Виклад основного матеріалу. У процесі професійної підготовки майбутніх медичних сестер у фахових коледжах доцільно тренувати та заохочувати їхню екологічну діяльність під час занять впродовж усього терміну навчання. Тільки в комплексі теоретичної та практичної підготовки належного рівня формуються майбутні висококласні фахівці медичної галузі [2; 7]. Цей процес має бути безперервним і цілісним, адже під час нього формується мобільність, самостійність, ініціативність, здатність до реагування на нестандартні ситуації професійної діяльності. Тому доцільним є впровадження методики формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах, в якій поєднані різноманітні форми, методи, засоби створюють екологізований ефект професійної підготовки, починаючи з першого курсу і до завершення навчання. Тобто, вона органічно поєднує зміст, форми, методи, способи та засоби розвитку екологізованих здібностей здобувачів освіти. Інноваційний характер методики виявляється в динаміці змін цих форм, методів, засобів, які впливають на формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер, здатних адаптуватися до постійно змінюваних умов своєї професійної діяльності [4].

Суть запропонованої методики полягає в тому, щоб під час організації освітньої діяльності здобувачів фахової передвищої освіти максимально врахувати взаємозв'язки теоретичного навчання, практики, виховних заходів, організувати навчальну діяльність таким чином, щоб дати змогу розкрити індивідуальність кожного здобувача освіти відповідно до його здібностей і можливостей з урахуванням концептуальних положень фахової передвищої освіти, відповідно до навчальних планів підготовки майбутніх медичних сестер за спеціальністю 223 Медсестринство галузі знань 222 Охорона здоров'я.

Методика формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах розглядається як сукупність: соціального замовлення (якісна підготовка до фахової діяльності для надання первинної лікувально-профілактичної долікарської допомоги населенню); педагогічної системи (ціль, мета, зміст, методи, форми, засоби і сукупність ряду чинників підсистем: матеріально-технічна, нормативно-правова, управлінська, інформаційна, навчально-методична, які забезпечують освітній процес коледжу); інформаційно-освітнього середовища медичного фахового коледжу (педагогічно і технічно організована сфера інформаційної взаємодії учасників освітнього процесу); управління освітнім процесом за напрямами підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх медичних сестер: методи, засоби, форми, види робіт (методична, навчальна, виховна, наукова); орієнтація освітнього процесу на формування екологічної компетентності під час освітнього процесу за дисциплінами: загальноосвітні, доклінічні, клінічні, фахові; управління навчальною практикою на засадах компетентнісного підходу (освітня діяльність під час виробничої практики, комплекс фахових теоретико-практичних знань та завдань професійного характеру для ефективного формування вмінь і навичок роботи до майбутньої діяльності) [6, с. 83].

Запропонована методика може бути презентована у вигляді пропорційної моделі, яка є певною структурою, що складається із системи взаємопов'язаних етапів. У їх змісті актуалізовано потенціал формування екологічної компетентності. Модель складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісно-практичного етапів. Мотиваційно-ціннісний визначає аксіологічну спрямованість особистості майбутньої медсестри та орієнтацію на формування еколого-моральних цінностей, створюючи відповідні умови для особистісних позицій, переконань, ціннісного ставлення до неживої природи та будь-якої форм життя, сприяючи здійсненню екологічного способу життя. Когнітивний етап спрямований на формування екоорієнтованих професійних знань та світогляду майбутніх медичних сестер у процесі навчання у фаховому коледжі. Діяльнісно-практичний етап зосереджений на здійсненні їхніх умінь застосовувати у професійній практиці екологічні знання, володіння екологічними методами, технологіями для прийняття вірних оптимальних рішень, що виникають у проблемних ситуаціях. Сформована екологічна компетентність майбутніх медичних сестер призводить до їхньої екологізованої діяльності у професійній медичній сфері.

Методика базується на наукових принципах цілепокладання, інтегративності, співпраці, що випереджає усвідомлення перспективи взаємодій природи, екологічної самореалізації, тісно пов'язаний із змістом освітніх компонентів освітньо-професійної програми «Сестринська справа» фахової передвищої освіти, відображає особливості взаємодій через інноваційні технології навчання. Як було зазначено, створення відповідних умов для формування екологічного світогляду майбутніх медичних сестер відбувається у навчальній та позанавчальній діяльності, наприклад при вивченні дисциплін «Основи медичної біології з генетикою», «Медична хімія», «Основи медичної допомоги в умовах воєнного часу та надзвичайних ситуаціях», «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» та ін., або вибіркової дисципліни «Основи екології та профілактичної медицини» із застосуванням мультимедіа, лекційних та практичних занять у змішаному форматі тощо.

Тобто, процес формування екологічної компетентності вибудовується методологічно, базуючись на лекційному та практичному матеріалі. Лекції чітко структуровані відповідно до методології подання матеріалу. Кожна теоретична тема забезпечується практичним заняттям, в основі якого – лабораторна робота з екологічною спрямованістю [5].

Також діяльнісно-практичний етап методики формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах містить критерії виявлення рівня оволодіння, засоби контролю, діагностику цієї компетентності щодо виявлення динаміки рівнів її сформованості у здобувачів фахової передвищої освіти під час навчання. Аналіз результатів методики допоможе скоригувати викладачу форми навчальної діяльності та обрати необхідні засоби навчання.

Особливістю запропонованої методики є виокремлена екологічна її спрямованість як основна домінанта у формуванні екологічної компетентності на основі міжпредметних зв'язків, яка передбачає вироблення у здобувачів фахової передвищої освіти умінь і навичок використовувати набуті екологічні знання в майбутній професійній діяльності.

Оцінка реалізації методики формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах, представленої у вигляді пропорційної моделі, здійснюватиметься в рамках

анкетування після закінчення курсу навчання, що допоможе простежити: відповідність навчальних програм загальноосвітніх, клінічних, фахових дисциплін; достатню кількість годин із даної теми як на теоретичних, так і на практичних заняттях; роботу в відділеннях невідкладної допомоги під час проходження практик; володіння нормативно-правовими документами з даної теми; відвідування семінарів, інформаційних компаній щодо даної проблематики; самовдосконалення знань з цих питань [3].

Висновки. Отже, формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах залежить від створення неперервної сестринської освіти, рівня матеріально-технічної бази навчального закладу, якості навчальних програм різних дисциплін, практичної роботи медичних сестер,що передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки в довкіллі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської та медичної діяльності, важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства.

Серед напрямів подальших наукових пошуків виокремлюємо проблему визначення сукупності організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах на основі міжпредметних зв'язків, наприклад хіміко-біологічних і медичних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аніщенко В. М., Артюшина М. В., Герлянд Т. М., Кулалаєва Н. В., Романова Г. М., Шимановський М. М. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир: «Полісся», 2019. 208 с.

2. Біда О. А., Саблук А. Г. Деонтологічний підхід у професійній підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. *Вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2018. Вип. 291. С. 259–261.

3. Білик Л. В. Ключові складники професійної компетентності медичного фахівця. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2021. Вип. 81. С. 34–37.

4. Мельник А. В. Деякі питання професійної підготовки фахівців медичного профілю у контексті сучасних інтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2010. Вип. 26. С. 34–40.

5. Степанюк А. В., Данюк М. І. Формування професійно значущих якостей медичних сестер у процесі фахової підготовки : монографія Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2017. 224 с.

6. Чорнобрива Н. В., Чорнобрива Л. В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер в освітньому процесі фахової підготовки медичного коледжу. *Young Scientist.* 2021. № 5(93). С. 81–84.

7. Шегедин М. Б. Медсестринство в Україні: навчальний посібник. Тернопіль : Укрмедкнига, 2003. 280 с.

8. Nagayev V., Gerliand T., Kyrepin V., Nagayeva G., Sosnytska N., Yablunovska K. Pedagogical technology of management of students' educational and creative activities in the process of professional training of engineers. *IEEE International Conference on Modern Electrical and Energy Systems (MEES)*, 2021. С. 1–4.

Дата першого надходження рукопису до видання: 14.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

ANALYSIS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN FOREIGN COUNTRIE

УДК 378.016:796]:379.8
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.21
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Голенков А.А.,
аспірант кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

У статті представлено ґрунтовний аналіз процесу формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури у зарубіжних країнах. Висвітлено підходи, принципи та освітні моделі, які використовуються у підготовці вчителів фізичної культури в зарубіжних країнах. Проаналізовано основні складові професійної компетентності вчителя фізичної культури, серед яких особлива увага приділяється педагогічним, методичним, мотиваційним, комунікативним та здоров'язбережувальним компетентностям.

Показано, що у сучасних зарубіжних освітніх системах пріоритет надається практико-орієнтованому навчанню, активному використанню інтерактивних методів, впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій, формуванню у майбутніх учителів здатності до саморозвитку, критичного мислення та застосування інноваційних підходів у професійній діяльності. У роботі розглянуто особливості побудови підготовки вчителів фізичної культури, зокрема значну частку практичних занять, педагогічної практики, проєктної діяльності та дослідницької роботи.

Встановлено, що в багатьох країнах вагомий акцент робиться на розвитку соціальних навичок, уміння ефективно працювати в команді, організовувати здоров'язбережувальне середовище для учнів, а також постійно підвищувати рівень власної професійної майстерності.

Проаналізовано ключові компетентності, якими має володіти сучасний учитель фізичної культури відповідно до міжнародних стандартів та освітніх вимог. Зроблено висновок, що вивчення зарубіжного досвіду формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури є важливою складовою для модернізації вітчизняної системи фахової підготовки, удосконалення змісту освітніх програм та впровадження ефективних методичних підходів в Україні.

Ключові слова: *професійні компетентності, учитель фізичної культури, зарубіжний досвід, освітня підготовка, практико-орієнтоване навчання.*

The article presents a thorough analysis of the process of forming professional competencies of future physical education teachers in foreign countries. The approaches, principles and educational models used in the training of physical education teachers in foreign countries are highlighted. The main components of the professional competence of a physical education teacher are analyzed, among which special attention is paid to pedagogical, methodological, motivational, communicative and health-preserving competencies.

It is shown that in modern foreign educational systems, priority is given to practice-oriented learning, active use of interactive methods, introduction of information and communication technologies, formation of future teachers' ability for self-development, critical thinking and application of innovative approaches in professional activity. The paper considers the features of the training of physical education teachers, in particular, a significant share of practical classes, pedagogical practice, project activities and research work.

It has been established that in many countries a significant emphasis is placed on the development of social skills, the ability to work effectively in a team, organize a health-preserving environment for students, as well as constantly improve the level of one's own professional skills.

The key competencies that a modern physical education teacher should possess in accordance with international standards and educational requirements have been analyzed. It has been concluded that the study of foreign experience in the formation of professional competencies of future physical education teachers is an important component for the modernization of the domestic system of professional training, improvement of the content of educational programs and the implementation of effective methodological approaches in Ukraine.

Key words: *professional competencies, physical education teacher, foreign experience, educational training, practice-oriented learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Освітні стандарти акцентують увагу на формуванні ключових компетентностей, які учні повинні набути в процесі навчання. Це включає здоров'язбережувальні компетентності, вміння працювати в команді, критичне мислення, самостійність та відповідальність. Програми з фізичної культури спрямовані на формування у школярів навичок здорового способу життя, зокрема, фізичної активності, здорового харчування, гігієни та профілактики захворювань.

Навчальні програми розроблені з урахуванням вікових особливостей учнів, що дозволяє адаптувати фізичні навантаження до фізичних можливостей і потреб дітей різного віку, введення чітких критеріїв оцінювання знань, умінь та навичок учнів з фізичної культури, які враховують індивідуальні досягнення кожного учня. Програми спрямовані на підвищення мотивації учнів до регулярних занять фізичною культурою та спортом через проведення різноманітних спортивних заходів, змагань та інших активностей.

До сучасних вимог освітніх стандартів відноситься і використання сучасних технологій та інноваційних методик у процесі навчання, таких як інтерактивні тренажери, цифрові платформи для відстеження фізичної активності

учнів, мультимедійні засоби навчання. Освітні стандарти передбачають створення умов для інклюзивної освіти, що забезпечує можливість навчання дітей з особливими освітніми потребами разом із їхніми однолітками. Стандарти визначають необхідність постійного професійного розвитку вчителів фізичної культури, включаючи участь у семінарах, тренінгах та інших формах підвищення кваліфікації.

Сучасна система освіти вимагає від учителів не лише передавати знання, але й формувати в учнів навичок і компетенцій, які допоможуть їм у реальному житті. Це включає розвиток критичного мислення, творчості, вміння працювати в команді тощо. Вчителі фізичної культури повинні володіти методиками, що дозволяють інтегрувати ці навички у свої заняття.

У сучасному суспільстві значно зросла увага до здорового способу життя. Вчителі фізичної культури відіграють важливу роль у пропаганді та впровадженні здорових звичок серед дітей та молоді. Їм необхідно володіти компетенціями не лише в проведенні спортивних занять, але й у сфері здорового харчування, профілактики захворювань, психологічного здоров'я тощо.

Впровадження новітніх технологій у навчальний процес вимагає від учителів фізичної культури знань та вмінь користування цими технологіями. Це можуть бути як цифрові засоби для моніторингу фізичної активності учнів, так і інтерактивні навчальні платформи.

Вчителі фізичної культури повинні вміти ефективно спілкуватися з учнями, батьками та колегами, вирішувати конфлікти та мотивувати учнів до занять фізичною активністю. Це вимагає розвитку соціальних та комунікативних компетенцій.

Постійна зміна методик та підходів у фізичній культурі потребує від учителів безперервного професійного розвитку. Вони мають бути готові до навчання протягом усього життя, відвідувати курси підвищення кваліфікації, брати участь у семінарах та конференціях. Уміння розуміти психолого-педагогічні особливості розвитку дітей і підлітків дозволяє вчителю фізичної культури ефективніше планувати та проводити заняття, враховуючи індивідуальні потреби та можливості учнів.

Таким чином, формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів фізичної культури є необхідною умовою для їх успішної професійної діяльності та підвищення якості освіти в цілому. Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців фізичної культури є складним і багатогранним процесом, що включає в себе набуття знань, умінь, навичок та розвиток особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Цей процес має свої особливості та вимоги, які зумовлені специфікою професійної діяльності у сфері фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури є предметом наукових досліджень багатьох зарубіжних і вітчизняних учених, що свідчить про її актуальність в умовах модернізації системи освіти та підвищення вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів [3, 5].

У роботах закордонних дослідників акцентується увага на важливості компетентнісного підходу, орієнтованого на розвиток практичних навичок, здатності до міжособистісної взаємодії, формування мотиваційної сфери та рефлексивних умінь. Особливо підкреслюється значення інтеграції теоретичних знань та практичного досвіду, що дозволяє майбутньому вчителю фізичної культури ефективно реалізувати навчально-виховний процес [6, 7].

Дослідження в країнах Європейського Союзу зазначають, що сучасна модель підготовки педагогів фізичної культури ґрунтується на розвитку ключових та спеціальних компетентностей, серед яких провідними є: педагогічна, методична, комунікативна, інформаційно-цифрова та соціокультурна компетентності. Крім того, значна увага приділяється формуванню ціннісних орієнтацій, здатності до інноваційної діяльності та реалізації принципів інклюзивної освіти.

Вивчення особливостей системи формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури у Сполучених Штатах Америки показало на необхідність забезпечення тісного зв'язку між закладами вищої освіти та базами практики для ефективного формування професійних компетентностей. Вони підкреслюють важливість постійної практичної діяльності, участі у професійних спільнотах та використання сучасних освітніх технологій, зокрема віртуальних симуляцій та гібридного навчання [1].

В українській науці, зокрема у працях Денисової Л.В. та співав.(2024), Мосейчука Ю., Цибанюка О. (2022), наголошується на доцільності вивчення та адаптації зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів фізичної культури з метою підвищення якості національної системи вищої освіти навчання [2, 4].

Таким чином, аналіз сучасних досліджень свідчить про те, що у більшості країн світу відбувається трансформація системи підготовки вчителів фізичної культури, основою якої є компетентнісний підхід, практична спрямованість навчання та орієнтація на розвиток особистості фахівця.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень, присвячених питанням професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі, низка аспектів залишається недостатньо вивченою. Зокрема, потребують подальшого

аналізу такі питання, як порівняльний аналіз структурних моделей формування професійних компетентностей у різних освітніх системах зарубіжних країн, вивчення ефективності сучасних освітніх технологій, зокрема онлайн-навчання, дуальної освіти, модульно-компетентнісного підходу, які активно застосовуються в процесі професійної підготовки вчителів фізичної культури за кордоном.

Крім того, недостатньо розкритими залишаються можливості адаптації зарубіжного досвіду до українських реалій з урахуванням національних освітніх стандартів і культурних особливостей, а також потребує додаткового вивчення питання формування особистісно-ціннісного ставлення майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у контексті зарубіжних моделей підготовки фахівців. Водночас відсутні комплексні дослідження щодо можливостей трансферу успішних зарубіжних практик у систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури в Україні. Ці аспекти потребують подальшого теоретичного обґрунтування і практичного вивчення з метою підвищення ефективності професійної підготовки фахівців у контексті сучасних викликів та глобалізації освітнього простору.

Метою статті є аналіз особливостей формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури у зарубіжних країнах, виявлення перспективних освітніх підходів і технологій, а також обґрунтування можливостей їх адаптації до національної системи підготовки фахівців фізичної культури в Україні.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку освіти вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно реагувати на виклики сьогодення, застосовувати інноваційні підходи у професійній діяльності та забезпечувати якісне формування здоров'язбережувальних компетентностей у молоді. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури, які мають бути не лише добре підготовленими у фаховому та методичному аспектах, але й здатними до постійного самовдосконалення, гнучкого мислення, інтеграції сучасних технологій у навчальний процес.

Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки вчителів фізичної культури є важливим кроком до оновлення змісту і форм навчання в Україні, адже саме міжнародна практика пропонує ефективні моделі підготовки фахівців, орієнтовані на практичну діяльність, розвиток критичного мислення, формування лідерських і комунікативних навичок. Незважаючи на наявність окремих досліджень з даної проблематики, питання комплексного вивчення особливостей формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури в контексті зарубіжного досвіду потребує подальшого наукового опрацювання.

Отже, розгляд цієї проблеми є важливим як з теоретичної, так і з практичної точки зору для підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури у зарубіжних країнах є об'єктом пильної уваги з боку науковців, освітніх аналітиків та урядових структур, оскільки ефективна підготовка педагогів зумовлює якість фізичного виховання школярів та загальний рівень фізичної активності населення. Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що в більшості країн світу підготовка фахівців у цій галузі ґрунтується на компетентнісному підході, який передбачає формування у студентів як загальних, так і професійно-специфічних компетентностей.

У країнах Європейського Союзу (зокрема у Фінляндії, Німеччині, Франції) акцент робиться на розвитку таких компетентностей, як здатність до організації навчального процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, вміння використовувати сучасні освітні технології та інтеграцію змісту фізичної культури з іншими навчальними предметами. Значна увага приділяється формуванню здоров'язбережувальної компетентності, розвитку комунікативних навичок та здатності до самоосвіти і професійного самовдосконалення.

В англомовних країнах, зокрема у США, Канаді, Великій Британії, підготовка майбутніх учителів фізичної культури орієнтована на формування лідерських якостей, уміння працювати в мультикультурному середовищі, розвитку соціально-етичних компетентностей, а також здатності до інноваційної діяльності у сфері фізичного виховання. Освітні програми передбачають проходження тривалих педагогічних практик у школах, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій та впровадження інклюзивного підходу в навчально-виховний процес.

Таким чином, зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів фізичної культури свідчить про важливість комплексного, багатокомпонентного підходу до формування професійних компетентностей. Серед ключових компетентностей, на які спрямоване сучасне навчання, виділяються: педагогічна майстерність, уміння організовувати освітній процес із використанням сучасних технологій, здатність до інклюзивного навчання, розвиток комунікативних навичок, лідерських якостей та мотивації до саморозвитку. Вивчення зарубіжного досвіду є надзвичайно корисним для удосконалення національних освітніх програм та забезпечення якісної підготовки фахівців у галузі фізичної культури.

Висновки. Аналіз сучасних публікацій підтверджує, що формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури є багатогранним процесом, що охоплює компетентнісний підхід (професійний плюс комунікація); ґрунтовну дослідницьку і проектну складові;

теоретико-практичний баланс між різними видами компетентностей; цифрову та інформаційно-комунікаційну технологічну підготовку; усвідомлення ролі soft skills у професійній діяльності.

Це свідчить про необхідність інтеграції зазначених компонентів у національні освітні програми адаптовані до сучасних викликів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Денисенко Н. Г., Марчук С. С., Табак Н. В., Найт Н. Ф. Компетентнісний підхід у системі формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури у Сполучених Штатах Америки. *Освітній дискурс* : збірник наукових праць. 2020. № 20 (2). С. 20-31.

2. Денисова Л. В., Шинкарук О. А., Лавров В. О. Зарубіжний досвід організаційно-управлінського забезпечення сфери фізичної культури і спорту в умовах цифрової трансформації. *Sport Science Spectrum*. 2024. № 2. С. 65–73.

3. Кашуба А., Ковальський В., Панчук А., Панчук І. Компетентність учителя фізичної культури в контексті вимог нової української школи. *Інноватика у вихованні*. 2023. № 18. С. 186–196.

4. Мосейчук Ю., Цибанюк О. Європейський досвід підготовки вчителя фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2022. № 6 . С. 102–105.

5. Проніков О. К. Методична підготовка майбутніх учителів фізичної культури: історичні аспекти та сучасність. *Підготовка фахівців з фізичного виховання: професійно-педагогічні, науково-пошукові, технологічні аспекти : монографія / за наук. ред. М. О. Носко; заг. ред. Н. О. Терентьєвої*. Черкаси : Чабаненко Ю.А. 2020. С. 93–135.

6. Ferraz R., Branquinho L., Sortwell A., Teixeira J.E., Forte P., Marinho D.A. Teaching models in physical education: current and future perspectives. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*. 2023. Vol. 12 (1). P. 53–60.

7. Kharkivska A.A., Kapustina O.I. Overview of modern models of training system future teachers. *Educational Dimension*. 2021. Vol. 5. P. 211–223.

Дата першого надходження рукопису до видання: 12.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION STUDENTS AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE EDUCATOR

УДК 378.147:373.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.22
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Гончар Н.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Миськова Н.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

У статті розглянуто організацію науково-дослідної діяльності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта на прикладі кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогіної академії як ключового елементу професійної підготовки сучасного вихователя. Визначено, що ефективна підготовка майбутніх фахівців передбачає інтеграцію дослідницької складової у зміст навчальних дисциплін, поєднання аудиторних та поза аудиторних форм роботи, залучення магістрів до наукових гуртків, участі у конференціях, конкурсів та інших наукових заходах Показано їх значення у формуванні дослідницької компетентності, умінь побудови наукового апарату, проведення педагогічного експерименту та аналізу отриманих результатів. Системний підхід до організації науково-дослідної діяльності магістрів забезпечує формування цілісної науково-педагогічної компетентності, яка включає здатність до самостійного пошуку, аналізу даних, упровадження інновацій та ефективної презентації результатів досліджень.

Особлива увага приділена використанню сучасних цифрових ресурсів, а також платформ для збору та обробки даних, що сприяє розвитку навичок самостійного наукового пошуку, критичного мислення, академічної доброчесності та інноваційної діяльності. Досліджено методичні підходи до формування дослідницької компетентності слухачів магістратури, які дозволяють інтегрувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю, забезпечують готовність до розв'язання актуальних завдань дошкільної освіти та сприяють професійному становленню вихователя як дослідника. Підкреслено роль наукових гуртків, конференцій, семінарів та майстер-класів у розвитку дослідницької культури та підвищення рівня академічної мобільності здобувачів. Наведено приклади використання інтерактивних цифрових інструментів для підтримки практичних завдань і моделювання педагогічних експериментів.

Ключові слова: *науково-дослідна діяльність, дошкільна освіта, дослідницька компетентність, академічна доброчесність, інноваційна діяльність.*

The article examines the organization of research activities of second-level (master`s) students in the specialty A2 Preschool Education using the example of the Department of Preschool Pedagogy, Psychology, and Professional Methods at Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy as a key element of professional training for modern educators. It is determined that effective preparation of future specialists involves the integration of research components into the curriculum, the combination of classroom and extracurricular activities, and the engagement of master`s students in scientific clubs, conferences, competitions, and other academic events. Their significance in the development of research competence, the ability to construct a scientific apparatus, conduct pedagogical experiments, and analyze the obtained results is demonstrated. Such a systematic approach to organizing research activities of master`s students ensures the development of comprehensive scientific and pedagogical competence, including the ability for independent inquiry, data analysis, implementation of innovations, and effective presentation of research results.

Special attention is given to the use of modern digital resources and platforms for data collection and processing, which contribute to the development of independent research skills, critical thinking, academic integrity, and innovative activity. Methodological approaches to the formation of research competence in master`s students are examined, allowing the integration of theoretical preparation with practical activity, ensuring readiness to solve current challenges in preschool education, and supporting the professional development of educators as researchers. The role of scientific clubs, conferences, seminars, and workshops in fostering a research culture and enhancing students` academic mobility is emphasized. Examples of using interactive digital tools to support practical tasks and model pedagogical experiments are provided.

Key words: *research activity, preschool education, research competence, academic integrity, innovative activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із пріоритетних напрямів реформування вищої педагогічної освіти є забезпечення підготовки здобувачів до науково-дослідної діяльності, що є важливою складовою професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти. Дослідницька підготовка стає запорукою здатності орієнтуватися в новітніх досягненнях, застосовувати результати досліджень у практиці роботи з дітьми та батьками, а також реалізовувати власні наукові ідеї в освітньому середовищі.

Вона дозволяє розвивати у майбутніх фахівців навички самостійної роботи, інтелектуальних здібностей, критичного мислення, творчості, прагнення до саморозвитку та самовиховання, а також дає можливість студентам глибше ознайомитися з актуальними проблемами у своїй професійній галузі, виступає логічним продовженням та поглибленням освітнього процесу, орієнтованого на вивчення конкретних тем і проблем через застосування методів педагогічного дослідження. Від особливостей організації наукової роботи студентів

залежить їх здатність до самостійного наукового пошуку та інтеграції нових знань в освітній процес.

Нормативною основою таких змін виступають Стандарти вищої освіти України, які передбачають обов'язкове формування дослідницьких умінь та навичок на різних рівнях підготовки здобувачів [5; 6]. У цьому контексті особливої актуальності набуває переосмислення підходів до організації науково-дослідної діяльності майбутніх вихователів у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації та здійснення науково-дослідної діяльності студентів широко висвітлено у сучасному науковому дискурсі. Узагальнені підходи до організації дослідницької роботи майбутніх фахівців проаналізовано у працях С. Гончаренка, А. Кушнірук, В. Прошкіна, С.Ракова, В. Сіденка, В. Шахова тощо.

Формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів є предметом наукового аналізу Н. Гребенюк, В. Кузя, Н. Лисенко, Л. Шульги, які акцентують увагу на розвитку дослідницької культури, критичного мислення та інноваційного підходу в професійній підготовці фахівців дошкільної сфери [1; 3; 4; 11]. Методологічні та методичні основи розвитку наукової творчості студентів розкрито у працях К. Добросельського, Ф. Орєхова. Аспекти поєднання навчального процесу з науково-дослідною діяльністю висвітлено у роботах І. Зязюна, В. Лозової, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвої, Л. Хомич, які аналізують умови інтеграції освітнього і наукового компонентів у професійні підготовці студентів педагогічних спеціальностей [7; 8; 9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри активне вивчення питань організації науково-дослідної діяльності слухачів магістратури у сучасному науковому дискурсі, залишаються невирішеними низка ключових аспектів. По-перше, недостатньо досліджено вплив різних моделей організації науково-дослідної діяльності на формування дослідницької компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. По-друге, обмежено вивчено використання сучасних цифрових платформ та інтерактивних інструментів у процесі підготовки магістрів до самостійних досліджень та педагогічного експерименту. По-третє, існує потреба в системному аналізі взаємозв'язку між аудиторними і позааудиторними формами науково-дослідної роботи та їхнім впливом на розвиток критичного мислення, інноваційних підходів і академічної доброчесності.

Також недостатньо розкрито методологічні підходи до інтеграції теоретичної підготовки та практичної дослідницької діяльності, що дозволяло б ефективно формувати у студентів здатність застосовувати результати наукових досліджень у реальному освітньому середовищі.

Таким чином, незважаючи на значний внесок дослідників у вивчення даної проблеми, актуальним залишається пошук ефективних моделей організації науково-дослідної діяльності магістрів, які б поєднували сучасні технології, педагогічну практику та формування професійних компетентностей майбутніх вихователів.

Мета статті. Проаналізувати організацію науково-дослідної діяльності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта на прикладі кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, визначити умови формування дослідницької компетентності, роль наукових гуртків, конференцій у професійній підготовці майбутніх вихователів й обґрунтувати ефективні підходи до інтеграції теоретичної та практичної складових освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Згідно до Державного стандарту дошкільної освіти сучасний вихователь має бути не лише носієм педагогічних знань та навичок, а й дослідником, здатним до саморозвитку, самоаналізу, інноваційної діяльності, упровадження технологій розвитку, навчання та виховання дітей раннього і дошкільного віку [5].

Підготовка до науково-дослідної діяльності повинна відбуватися в контексті особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, які формують в основі здатність майбутнього педагога до самостійного мислення, аналізу педагогічних ситуацій, моделювання власного професійного розвитку.

У цьому контексті професійна підготовка майбутніх вихователів повинна бути цілісною системою організаційно-педагогічної підтримки в закладах вищої освіти, що включає:

– інтеграцію дослідницької складової в навчальні дисципліни;

– створення умов для самостійної наукової діяльності;

– залучення студентів до участі в наукових гуртках, проєктів, конференціях;

– формування позитивної мотивації до наукових пошуків [2, с. 214–215].

Ефективність даної діяльності залежатиме від таких умов:

– упровадження дослідницького компоненту в навчальні дисципліни, під час яких здобувачі мають можливість засвоїти базові поняття дослідження, опанувати методи збирання, аналізу та інтерпретації даних;

– створення мотиваційного середовища для здійснення наукових пошуків;

– наявність педагогічного наставництва в процесі індивідуальної наукової діяльності;

– забезпечення доступу до наукових ресурсів, сучасної методичної літератури;

– залучення здобувачів до наукових гуртків, конференцій, конкурсів студентських наукових робіт [2, с. 214–215].

Зокрема, практика написання кваліфікаційних робіт є обов'язковим етапом формування індивідуального дослідницького досвіду.

Прикладом організації науково-дослідної діяльності слухачів магістратури спеціальності А2 Дошкільна освіта є досвід роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Дана діяльність відбувається у три основні етапи, які охоплюють різні форми роботи, серед яких важливу роль відіграють дослідження в галузі дошкільної освіти:

1) під час аудиторних занять, які є обов'язковою складовою освітнього процесу і передбачені навчальним планом та програмою для всіх студентів;

2) у позааудиторний час – через роботу в гуртках;

3) під час проведення науково-організаційних заходів, таких як: конференції, семінари, майстер-класи та олімпіади.

У межах формування дослідницької компетентності, передбаченої навчальним планом, здобувачі вищої освіти опановують навичками написання рефератів, виконання семінарсько-практичних та лабораторних завдань, індивідуальних домашніх завдань, які передбачають елементи наукового пошуку.

Також, під час проходження різних видів практик, майбутні вихователі виконують завдання дослідницького спрямування, пов'язані із виконанням наукових проєктів та написанням кваліфікаційних робіт.

З метою підтримки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти в організації та реалізації науково-дослідної діяльності, зокрема підготовки кваліфікаційної роботи, у навчальному плані передбачено вивчення освітнього компонента «Організація наукових досліджень в дошкільній освіті».

Метою освітнього компоненту є поглиблення у майбутніх фахівців дошкільної освіти знань щодо ключових проблем дошкільної освіти, формування вмінь та навичок аналізу освітньої галузі, готовності вирішувати проблемні питання з теорії та практики дошкільної освіти.

Основні завдання навчальної дисципліни полягають в: ознайомленні магістрантів з методологією, понятійним апаратом, методами педагогічного дослідження, вимогами до їх вибору і модифікації, порядком організації умов проведення експериментальної роботи; вивченні філософських засад педагогічного дослідження, принципів наукового пошуку, побудови; формуванні умінь побудови концепції наукового дослідження; ознайомленні з основними вимогами до організації експерименту, збору експериментальних даних, інтерпретації одержаних результатів, формулювання висновків і оформлення дослідницької роботи; навчанні оформлення результатів наукового дослідження і визначення перспектив подальшого пошуку.

Використовуючи лекції, практичні та лабораторні заняття, здобувачам освіти передаються необхідні знання. Зміст лекцій побудовано за логікою поступового ускладнення матеріалу – від базових понять методології та категоріального апарату до розробки наукового апарату дослідження, вибору методів, організації та етичного супроводу наукової роботи.

Особлива увага приділяється ознайомленню слухачів магістратури з ключовими поняттями: об'єкт і предмет дослідження, актуальність, мета і завдання, наукова новизна, теоретичне й практичне значення, етапи та логіка дослідження, принципи наукового пошуку. Майбутні вихователі вчаться добирати, аналізувати та систематизувати наукову літературу, опановують такі інструменти, як картотека, анотація, конспект, реферат, тези тощо.

Особливо ефективними є практичні заняття, що проходять у бібліотеці або архіві, де здобувачі освіти навчаються користуватися каталогами, самостійно шукати джерела та опрацьовувати інформацію. Також слухачі магістратури навчаються розробляти науковий апарат, який відповідає темі кваліфікаційної роботи та одній із актуальних тем дошкільної освіти, план проведення педагогічного експерименту, використання теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення, моделювання) та емпіричних (спостереження, анкетування, соціометрія, педагогічний експеримент) методів. Значне місце відводиться опрацюванню статистичних методів для перевірки достовірності результатів.

Також під час практичних занять здобувачам магістратури пропонується використовувати різні застосунки. Наприклад, Kahoot! для закріплення розуміння категоріального апарату, ChatGPT для пошуку наукових джерел і формування бібліографії, Padlet-дошку для спільного створення банку методик та інструментів збору даних, Google-форми для моделювання опитувань і збору емпіричних даних, Canva для візуалізації дорожньої карти дослідження тощо.

Окрім цього, в рамках здійснення неформальної освіти здобувачів та підвищення їхньої дослідницької компетентності, ми пропонуємо використання сучасних цифрових навчальних платформ, які стають ефективними ресурсами для самостійного опанування методології та інструментарію наукових досліджень. Зокрема:

– EdEra пропонує курси з педагогіки, психології, критичного мислення та академічної доброчесності. Слухачі магістратури, вивчаючи дані матеріали, опановують навички роботи з науковими джерелами, правилами оформлення цитувань та посилань, а також правилами дотримання етичних стандартів у дослідницькій діяльності;

– Prometheus забезпечує доступ до курсів з основ методології досліджень, цифрових інструментів аналізу даних та академічної культури, які розширюють базові знання слухачів магістратури щодо правил проведення власних наукових пошуків та дотримання норм академічної етики;

– VUM online дає змогу удосконалювати вміння працювати в команді, організовувати дослідницькі проєкти та презентувати результати своєї наукової роботи;

– Додаткові ресурси (Coursera, Udemy, FutureLearn) пропонують навчання сучасним методам обробки та інтерпретації даних, статистичних програм, інструментам візуалізації результатів, що сприятиме академічній мобільності та інтеграції магістрантів у міжнародний науково-освітній простір.

Окремий блок навчання присвячено етичним аспектам дослідження та академічної доброчесності, а саме: вивчено основні норми дослідницької етики, розглянуто види академічних порушень, зокрема плагіат, фабрикацію даних, фальсифікацію результатів тощо, а також способи їх уникнення. Окрім цього, слухачі магістратури набувають здатність самостійно організовувати, реалізовувати та презентувати результати педагогічного дослідження з урахуванням потреб практики в дошкільній освіті та розробляти наукову статтю, яка узагальнює отримані результати дослідницької діяльності.

Реалізація такої методичної моделі забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, підвищує рівень дослідницької компетентності магістрів і сприяє підготовці фахівців, здатних здійснювати науково обґрунтовану діяльність у сфері дошкільної освіти.

Однією з основних форм організації науково-дослідної діяльності студентів є участь у наукових гуртках. В академії функціонують кілька таких об'єднань, які працюють під керівництвом досвідчених науковців. Участь у таких групах дозволяє студентам більш глибоко зануритися в тему дослідження, розвивати критичне мислення, здобувати практичний досвід і навчатися аналізувати наукові джерела. Це також сприяє формуванню навичок написання наукових статей та проведення досліджень.

Наприклад, на кафедрі дошкільної педагогіки, психології та фахових методик вже декілька років поспіль діє науковий гурток «Студентська наукова лабораторія з дошкільної педагогіки», діяльність якого спрямована на розвиток наукового мислення, формування навичок самостійного дослідження, стимулювання пізнавального інтересу слухачів магістратури до актуальних проблем дошкільної освіти.

Тематика гуртка узгоджується з пріоритетними напрямами роботи кафедри та загальною науковою темою академії. Зокрема, упродовж останніх років дослідження студентів зосереджені на таких питаннях, як:

– організація та керівництво ігровою діяльністю дітей дошкільного віку в умовах сучасного ЗДО;

– теорія та методика освіти для сталого розвитку в закладах дошкільної освіти;

– формування у дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, в умовах ЗДО;

– створення екологічно безпечного предметного середовища ЗДО як умова формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток [10, с. 237–249].

Робота гуртка організовується у формі щомісячних засідань, на яких обговорюються результати досліджень, аналізуються наукові публікації, проводяться міні-дослідження, практикуються виступи з доповідями, рецензування наукових текстів тощо.

Сучасні технології відкривають нові можливості для наукових досліджень. У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії активно впроваджуються цифрові технології для збору та обробки даних, створення наукових презентацій, а також для поширення результатів досліджень через наукові платформи та електронні видання.

Здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти також активно беруть участь у наукових конференціях, семінарах і форумах, що дозволяє їм презентувати результати своїх досліджень, отримувати зворотний зв'язок від науковців та практиків, а також знайомитися з новітніми досягненнями в галузі дошкільної освіти. Це сприяє розвитку науково-дослідної культури серед студентів і створює умови для професійного зростання.

Зокрема, слухачі магістратури щорічно беруть участь у Всеукраїнській науково-практичній конференції молодих учених і студентів «Актуальні проблеми дошкільної освіти», яка традиційно проводиться в рамках Тижня науки. Досвід участі у конференціях дає змогу апробувати результати власних досліджень, удосконалити навички наукової комунікації, розвивати вміння публічного виступу.

Важливим аспектом організації науково-дослідної діяльності є написання кваліфікаційної роботи. На кафедрі дошкільної педагогіки, психології та фахових методик сформовано чіткі вимоги до підготовки кваліфікаційної роботи як підсумкового етапу професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Вона має бути спрямована на вирішення актуальної проблематики у галузі дошкільної освіти, яка вирізняється багатоваріантністю умов, невизначеністю запитів та потребує застосування дослідницьких методів і впровадження інноваційних рішень.

Зміст роботи повинен відображати результати завдань, виконаних у процесі проходження різних видів практичної підготовки. Зокрема, під час проходження навчальних «Дослідницько-проєктної

практики» та «Організаційно-методичної практики», а також виробничих: «Методично-адміністративної практики» та «Переддипломної практики в закладі дошкільної освіти та в Центрі професійного розвитку педагогів». Таким чином, кваліфікаційна робота виступає інтеграційним результатом науково-пошукової та практичної діяльності слухачів магістратури, демонструючи їхню готовність до самостійного розв'язання фахових завдань у професійному середовищі.

Висновки. Організація науково-дослідної діяльності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти у галузі дошкільної освіти розглядається як ключова умова формування їхньої професійної компетентності. Ефективність цього процесу забезпечується інтеграцією дослідницької складової у зміст навчальних дисциплін та у процесі проходження різних видів практик, поєднанням аудиторної та позааудиторної діяльності, залученням студентів до наукових гуртків, конференцій, конкурсів тощо.

Таким чином, реалізація системного підходу до організації науково-дослідної роботи магістрів сприяє інтеграції теоретичної підготовки з практичною діяльністю, формує їхню готовність до розв'язання актуальних проблем дошкільної освіти та забезпечує професійне становлення майбутнього вихователя як дослідника, здатного до інноваційного пошуку й упровадження сучасних освітніх технологій. Подальші перспективи досліджень вбачаємо у аналізі готовності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до здійснення науково-дослідної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гребенюк Н. П. Дослідницька компетентність як складова фахової підготовки вихователя дошкільного закладу. *Актуальні проблеми педагогіки*. 2021. № 2(34). С. 112–117.

2. Зубцова Ю.Є. Підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до науково-дослідної діяльності. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 37. С. 213–217.

3. Кузь В. Г. Методика формування дослідницьких навичок у процесі підготовки педагогів. *Вісник післядипломної освіти.* 2017. Вип. 12. С. 56–61.

4. Лисенко Н. І. Формування дослідницьких умінь у майбутніх педагогів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 3. С. 120–125.

5. Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12.01.2021 р. «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція». URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya.

6. Наказ Міністерства освіти і науки України № 572 від 29.04.2020 р. «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf.

7. Ничкало Н. Г. Науково-дослідницька діяльність у підготовці майбутніх педагогів. *Професійна освіта: проблеми і перспективи.* 2019. № 1. С. 6–10.

8. Сисоєва С. О. Розвиток дослідницької культури майбутніх педагогів у контексті освітніх трансформацій. *Педагогіка і психологія.* 2021. № 1. С. 24–29.

9. Хомич Л. В. Науково-дослідна діяльність як чинник формування професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки.* 2018. № 3. С. 78–84.

10. Шляхи забезпечення наступності в сучасній освіті дітей: ЗДО – Початкова школа : колективна монографія / Н.В. Лисенко, І. М. Шоробура, Л.В. Зданевич, [та ін.] ; за ред. проф. Н. Лисенко. Івано-Франківськ, ПНУ ім. В. Стефаника, 2023. 364 с.

11. Шульга Л. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до дослідницької діяльності : монографія. Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. 312 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

DISTANCE LEARNING AS A COMPONENT OF TRAINING FUTURE MILITARY SPECIALISTS

УДК 355.233:37.018.43
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.23
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Горліченко М.Г.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри фундаментальних наук
Військова академія (м. Одеса)

Шевченко С.В.,
ст. викладач кафедри
фундаментальних наук
Військова академія (м. Одеса)

Буренкова К.В.,
канд. хім. наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальних наук
Військова академія (м. Одеса)

Гонімар В.І.,
викладач кафедри фундаментальних наук
Військова академія (м. Одеса)

Стаття присвячена аналізу проблеми організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах України в умовах повномасштабної війни, зокрема впровадження дистанційного навчання для підготовки військових фахівців за різними спеціалізаціями на різних локаціях. Висвітлюються всі структурні компоненти освіти у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ), серед яких військовий контекст вимагає переосмислення традиційних підходів до навчання, з огляду на загрози безпеки, мобільність курсантів і викладачів, повітряні тривоги, руйнування інфраструктури та нестабільність зв'язку.

Необхідність дистанційного навчання обумовлена також глобальними змінами в освіті, зокрема розвитком цифрових технологій і кібербезпеки. В умовах війни дистанційна освіта стала не лише альтернативою, а й єдиною можливістю для навчання. Вона забезпечує безперервність освітнього процесу, мобільність учасників і доступ до електронних ресурсів, таких як відеолекції, онлайн-бібліотеки, тестування, вебресурси, інформаційні технології тощо.

Позитивними аспектами є індивідуалізація навчання, гнучкість темпу, а також залучення курсантів до міжнародних освітніх проектів. Однак дистанційне навчання супроводжується труднощами, такими як обмежений доступ до інтернету, відсутність практичних занять та психологічний тиск через бойові дії. Знижується мотивація через відсутність живої взаємодії з викладачами, що може погіршити засвоєння матеріалу.

Для мінімізації негативних ефектів запропоновано модель змішаного навчання, де теоретичні модулі викладаються дистанційно, а практичні заняття — у вигляді короткострокових сесій або за допомогою віртуальних симуляторів. Така модель дозволяє врахувати особливості військової підготовки та специфіку умов війни.

Отриманий нами досвід показує, що за правильної організації, дистанційне навчання може не лише забезпечити освітню безперервність, але й підвищити ефективність підготовки курсантів. Використання інтерактивних платформ і цифрових інструментів дозволяє досягти високих результатів навіть в умовах війни.

Ключові слова: *курсанти, дистанційне навчання, військові спеціалісти, вищий військовий навчальний заклад, вебресурси, інформаційні технології.*

This article analyzes the challenges of organizing the educational process in higher military educational institutions (HMEIs) of Ukraine during the full-scale war, with a particular focus on the implementation of distance learning for training military specialists across various specializations and locations. It highlights all structural components of education within HMEIs, emphasizing how the military context necessitates a rethinking of traditional teaching approaches due to security threats, the mobility of cadets and instructors, air raid alerts, infrastructure destruction, and unstable communication.

The need for distance learning is also driven by global changes in education, especially the development of digital technologies and cybersecurity. In wartime conditions, distance education has become not only an alternative but the only viable option for continuing education. It ensures continuity of the educational process, participant mobility, and access to electronic resources such as video lectures, online libraries, testing platforms, web resources, and information technologies.

Positive aspects include individualized learning, flexible pacing, and the involvement of cadets in international educational projects. However, distance learning also presents challenges such as limited internet access, lack of practical training, and psychological pressure due to combat operations. Motivation may decline due to the absence of live interaction with instructors, which can negatively affect material comprehension.

To minimize negative effects, a blended learning model is proposed, where theoretical modules are delivered remotely, and practical sessions are conducted through short-term in-person meetings or virtual simulators. This model accommodates the specific nature of military training and the realities of wartime.

Our experience shows that with proper organization, distance learning can not only maintain educational continuity but also enhance the effectiveness of cadet training. The use of interactive platforms and digital tools enables high-quality outcomes even under wartime conditions.

Key words: *cadets, distance learning, military specialists, higher military educational institution, web resources, information technologies.*

Постановка проблеми. Впровадження дистанційного навчання під час підготовки майбутніх військових фахівців набуває особливого значення в умовах сучасної війни. Для України ці чинники посилюються складними обставинами, спричиненими широкомасштабною війною, розв'язаною російською федерацією. Агресія значно ускладнила традиційну взаємодію між викладачами та курсантами, створюючи низку викликів, зокрема часті повітряні тривоги, які переривають навчальний процес і вимагають негайного переходу до укриттів. Дистанційний формат забезпечує можливість продовжувати заняття попри ці перешкоди.

Погіршення умов життя та вимушене переміщення частини курсантів і викладачів на різні локації унеможливлюють традиційне навчання в аудиторіях. Завдяки віддаленому навчанню освітній процес може тривати незалежно від географічного розташування учасників. Крім того, потреба в дозуванні навчального навантаження

є критично важливою в умовах постійного стресу. Дистанційне навчання дозволяє курсантам самостійно регулювати свій графік, а викладачам – гнучко адаптувати подачу матеріалу. Закриття деяких освітніх закладів або їх переведення в режим онлайн через загрозу обстрілів робить дистанційне навчання єдиним доступним способом здобуття освіти. Таким чином, впровадження дистанційного навчання для підготовки військових фахівців є логічною відповіддю на сучасні виклики. Це не лише адаптація до глобальних тенденцій, а й необхідний крок для забезпечення безперервного та якісного освітнього процесу в умовах війни, що гарантує якісну підготовку кваліфікованих військових фахівців, готових виконувати свої професійні завдання [9, 10].

Дистанційне навчання в умовах воєнного стану є не лише вимушеним заходом, а й стратегічним інструментом для забезпечення безперервної підготовки військових фахівців. Воно дозволяє адаптуватися до складних обставин, таких як повітряні тривоги, переміщення здобувачів освіти на різні локації та обмежений доступ до освітніх закладів постійного розташування. Однак для досягнення максимальної ефективності необхідно систематично досліджувати цю форму навчання, вдосконалюючи технічну базу, методологію викладання та підходи до мотивації курсантів. Такий підхід забезпечить створення комфортного навчального середовища, яке сприятиме високій якості професійної підготовки майбутніх військових фахівців, готових ефективно виконувати свої обов'язки в умовах війни та після її завершення. Адже, як зазначила заступник МОН України, саме в умовах війни важливого значення набувають ці питання щодо організації освітнього процесу [6, с. 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Таке складне питання впровадження дистанційного навчання у вищих закладах освіти, зокрема військових ВНЗ, досліджувались в останні роки багатьма авторами [1–10].

Варто згадати, що концепція дистанційного навчання виникла задовго до її масового застосування. Ще у 1966 році письменник Ллойд Біггл-молодший у своєму оповіданні «Яка чудова школа!» вже описував навчання перед телевізором, що відбувається у 2022 році. Примітно, що він точно визначив ключовий недолік дистанційного навчання, який залишається актуальним і сьогодні: дефіцит особистого спілкування, який може бути вирішеним при повному поверненні до звичного, очного формату, після перемоги України у війні або під час виїзних сесій викладачів до курсантів на різні тимчасові локації.

Сучасні дослідники вивчають різні аспекти впровадження дистанційного навчання, зосереджуючись, зокрема, на: опору змінам і низької комп'ютерної самоефективності, що пов'язана з недостатнім досвідом роботи з інформаційно-комп'ютерними технологіями як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається [4, с. 100]; відсутності очного спілкування між курсантами (слухачами) та викладачами [3, с. 71]; специфіки проходження служби і необхідності практичного навчання, обмеження доступу до інформації і до окремих зразків озброєння та військової техніки [7, с. 119]; програмного забезпечення, створення електронних навчальних курсів та електронних тестів [5] та інші.

Однак особливості дистанційного навчання та методи подолання або значного зменшення його недоліків на рівні кафедр фундаментальних наук за різними навчальними дисциплінами, окремих модулів чи занять при підготовці майбутніх військових фахівців досі не були предметом спеціалізованих досліджень.

Метою та **завданням** цієї **статті** є дослідження особливостей впровадження дистанційного навчання у підготовку майбутніх військових спеціалістів та проаналізувати, як цей формат навчання може забезпечити високу якість професійної підготовки фахівців в умовах воєнного стану.

Викладання основного матеріалу. У межах цього дослідження та рамках виконання Програми НАТО «Удосконалення військової освіти» (DEEP) на основі аналізу першоджерел [1–8] та на основі власного досвіду авторів із впровадження дистанційного навчання (або його окремих елементів) у підготовку майбутніх військових фахівців було визначено позитивні та негативні особливості цього формату.

У складні часи повномасштабної війни для вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) найчастіше виділяють такі основні переваги дистанційної освіти:

- можливість до засвоєння максимального обсягу необхідних знань, які не можуть бути включені в звичні класно-урочні форми та форми підготовчих курсів;
- здатність до навчання осіб у віддалених важкодоступних регіонах або локаціях (польових умовах тощо);
- можливість контролю над рівнем знань курсантів;
- здатність до централізації освітнього процесу різних локацій;
- змішання кордонів між очною та заочною формами навчання;
- надання освітніх послуг в більш захищених умовах та безпечних місцях.

На наш погляд, дистанційна освіта здатна надавати можливість навчатися та отримувати необхідні знання віддалено від закладу освіти в будь який зручний час. В складних умовах воєнного часу дистанційне навчання саме така форма навчання, яка за допомогою використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, може забезпечувати

інтерактивну взаємодію викладачів та курсантів на різних етапах навчання і самостійну роботу з активним використанням матеріалів інформаційної мережі [9, 10].

Відомо, що дистанційне навчання можна представити як сукупність наступних заходів:

- засоби надання навчального матеріалу курсанту;
- засоби контролю успішності курсанта;
- засоби консультації курсанта програмою-викладачем;
- засоби інтерактивної співпраці викладача і курсанта;
- можливість швидкого доповнення курсу новою інформацією, коригування помилок.

Виділяють такі основні переваги дистанційної освіти:

- можливість до засвоєння максимального обсягу необхідних знань, які не можуть бути включені в звичні класно-урочні форми та форми підготовчих курсів;
- здатність до навчання осіб у віддалених важкодоступних регіонах;
- можливість контролю над рівнем знань курсантів;
- здатність до централізації освітнього процесу різних регіонів;
- змішання кордонів між очною та заочною формами навчання;
- надання освітніх послуг в комфортних умовах тощо.

Але не варто і забувати про те, що система дистанційного навчання в Україні недосконала, бо містить такі недоліки:

- недостатній контроль над засвоєнням курсантами одержуваних знань;
- неможливість формування повного уявлення про зміст навчального предмета;
- низька якість інтернет-зв'язку та недостатнє технічне забезпечення;
- психоемоційний та фізичний стан курсантів;
- можливість хакерського вторгнення в електронну базу даних.

Намагаючись удосконалити процес дистанційного навчання перед керівництвом ВВНЗ та його педагогічним складом поступово постають наступні виклики:

- відсутність соціалізації курсантів;
– надмірна гаджетизація життя;
– недостатня кількість практичного засвоєння начального матеріалу;
– вибір достатньо зручної та ефективної платформи навчання.

Для системи вищої військової освіти була рекомендована не така вже загальновживана, але також зручна й популярна платформа Moodle (https://moodle.org/), яка є безкоштовною відкритою системою управління дистанційним навчанням. Така освітня платформа Moodle дозволяє використовувати широкий набір інструментів для освітньої взаємодії всіх представників закладу освіти. Зокрема, надає можливість подавати навчальний матеріал у різних форматах (текст, презентація, відеоматеріал, веб-сторінка; лекція як сукупність веб-сторінок з можливим проміжним виконанням тестових завдань); здійснювати тестування та опитування курсантів з використанням питань закритого (множинний вибір правильної відповіді та зіставлення) і відкритого типів; курсанти можуть виконувати завдання з можливістю пересилати відповідні файли. Крім того, така система має широкий спектр інструментів моніторингу, наприклад: щодо загального часу роботи курсанту з конкретним навчальним предметом, відповідними темами або складниками навчального матеріалу, загальної успішності курсантів або групи в процесі виконання тестових завдань тощо.

Moodle має у своєму інструментарії:

- форми здавання завдань;
- дискусійні форуми;
- завантаження файлів;
- журнал оцінювання;
- обмін повідомленнями;
- календар подій;
- новини та анонси;
- онлайн-тестування;
- Вікі-ресурси.

Специфіка військового дистанційного навчання, що базується на сучасних закритих телекомунікаційних технологіях, інтернет-ресурсах і послугах, впливає на способи відбору і структурування змісту навчального матеріалу, способи реалізації тих чи інших методів і організаційних форм навчання, що суттєво впливає на функціонування всієї системи. Окрім готових веб-сервісів, які містять в собі повний перелік програм для організації сприятливого освітнього середовища існують окремі програмні забезпечення, які можуть задовольнити різні потреби учасників освітнього процесу під час дистанційного навчання, так наприклад: Zoom, LearningApps.org, Padlet.com, Canva, тощо.

Під час звичайних лекцій військові педагоги найчастіше застосовують різні методи інтерактивної роботи, зокрема такі, що не передбачають висловлення курсантами власної позиції, роботу в малих групах тощо. Але за допомогою цифрових інструментів можна організувати швидкі опитування, причому як задля з'ясування рівня оволодіння певною темою, так і для «заміру» ставлення здобувачів вищої військової освіти до певного питання.

Такі опитування відбуваються в режимі реального часу, тому курсант має обрати або записати відповідь. Відповіді можуть відображатись різними способами: рейтингом, хмаркою слів, рухомим рядком, діаграмами, графіками, списком, кластерами тощо.

Також популярними сервісами миттєвих опитувань є:

- кахут https://kahoot.com/,
- ментиметр https://www.mentimeter.com/,
- поліверівее https://www.polleverywhere.com/

Нами було встановлено, що в умовах дистанційного або змішаного формату навчання зазвичай зростає цифрова творчість курсантів і викладачів. Існує цілий спектр цифрових інструментів, які дозволяють створювати інформаційні продукти для підтримки навчального процесу. Вони ж можуть бути використані здобувачами вищої військової освіти для того, щоб продемонструвати опанування певної теми з навчального матеріалу. Об'єктами цифрової творчості курсантів можуть бути:

- карти понять (https://www.mindmeister.com/);
- комікси (https://www.storyboardthat.com/);
- блоги (https://www.blogger.com/);
- анотовані зображення (https://www.thinglink.com/);
- платформи обміну відеороликами (наприклад https://info.flipgrid.com/)
- флеш-картки, власні тести тощо.

Існує безмежна кількість різнопланових програм, що допомагають викладачу організувати дистанційне навчання таким чином, щоб курсанти були вмотивовані на отримання знань, але необхідно пам'ятати про те, що така форма навчання ставить перед освітянами певні виклики, а саме недостатня кількість соціалізації та глобальна гаджетизація, як і той факт, що наразі в системі дистанційної освіти, ще не до кінця удосконалена система організації практичних занять, тому підбір засобів вимагає особливої уваги і потребує постійного дослідження, адже кількість додатків та середовищ зростає з кожним днем і обираючи для себе ті чи інші засоби викладачам військових ВНЗ важливо зосередитися на аналізі критеріїв підбору та забезпеченні власних цілей навчання.

Саме тому ми вважаємо, що дистанційна форма навчання запроваджується для спрощення процесів навчання на різних локаціях не знижуючи якість освітніх послуг. Але на наш погляд, найкращим варіантом саме для військових ВНЗ є змішаний формат навчання: коли теоретичні матеріали подаються дистанційно за допомогою будь-яких зручних платформ, а практичні навички та вміння формуються очно на зручних та безпечних для навчання локаціях.

Формування інформаційної та комунікаційної компетенції є важливим аспектом підготовки майбутніх офіцерів та командирів, оскільки вони повинні володіти достатнім рівнем комп'ютерної грамотності.

Під час розглядання цього питання у практичній діяльності виникли наступні виклики та перешкоди:

1. технічні обмеження: недостатність доступу до технічних засобів та обмежений доступ до інтернету або відсутність електрики, повітряні тривоги можуть ускладнювати використання онлайн-ресурсів та дистанційного навчання;

2. відсутність мотивації: деякі курсанти, особливо першокурсники, можуть не бачити необхідності в засвоєнні знань з фундаментальних дисциплін або не мають достатньої мотивації для цього, оскільки вони вважають, що військово-спеціальні та військово-професійні знання мають пріоритет;

3. завантажений навчальний план: навчальні програми курсантів мають суттєве навчальне навантаження з великою кількістю навчальних дисциплін, і це може ускладнювати процес індивідуального спілкування викладачів і курсантів для вирішення складних завдань, наприклад, з вищої математики, фізики або хімії;

4. викладацькі виклики: викладачі ВВНЗ також можуть стикатися з викликами, пов'язаними з розробкою ефективних методів викладання природничих дисциплін для курсантів та забезпечення їхньої мотивації для навчання у воєнний час;

5. недостатньо ефективна система оцінювання знань: нестача спеціальних або сертифікованих інструментів оцінювання може бути викликом для викладачів та ВВНЗ.

Для подолання цих викликів і перешкод можуть бути запропоновані різні стратегії, такі як індивідуальний підхід до навчальних груп, розробка актуальних навчальних матеріалів, використання інтерактивних методів навчання, створення мотиваційної атмосфери та підтримка та підготовка викладачів у процесі викладання. Подолання цих викликів є важливим етапом у розвитку спеціальної військової компетенції майбутніх офіцерів, що дозволить їм успішно навчатися спеціальним військовим дисциплінам та якісно підготуватися до виконання службових завдань.

Дистанційне навчання має низку суттєвих переваг, що робить його ефективним інструментом у сучасній освітній системі. Ці переваги включають в себе інноваційність та унікальність освітнього середовища. Дистанційний формат відкриває широкі можливості для впровадження освітніх інновацій, він дозволяє створювати унікальні навчальні простори, адаптовані до потреб широкої аудиторії. Самостійне здобуття знань дозволяє курсантам отримувати можливість самостійно освоювати матеріал. Доступ до великих інформаційних ресурсів, сучасних баз даних, електронних бібліотек, а також відео- та аудіоматеріалів стимулює їхню автономність у навчанні.

До позитивних переваг відноситься використання сучасних технологій. Дистанційне навчання активно застосовує мультимедійні системи, моніторингові програми та інші цифрові інструменти. Це забезпечує ефективність і сучасність освітнього процесу, а також дозволяє курсантам брати участь у форумах,

відео- та телеконференціях. Онлайн-навчання не обмежує взаємодію між викладачем і курсантом під час занять або під час консультацій. Навпаки, воно сприяє більш активній заочній взаємодії, дозволяючи організовувати часті консультації з фундаментальних дисциплін, зокрема щоденні, за допомогою комп'ютерних технологій.

У сучасній епосі цифрової трансформації освіти, коли пандемії, геополітичні виклики та швидкий прогрес технологій диктують нові правила, впровадження дистанційного навчання в системі вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) стає не просто опцією, а стратегічною необхідністю. Однак, фундаментальною передумовою успішної інтеграції таких технологій лишається комплексне забезпечення технічної інфраструктури. Це охоплює не лише оснащення ВВНЗ сучасними засобами підтримки онлайн-освіти – від високошвидкісних серверів і хмарних платформ (як-от AWS чи Azure) до спеціалізованих систем управління навчанням (LMS), таких як Moodle, Canvas чи Blackboard, – але й гарантування універсального доступу до стабільного високошвидкісного інтернету, включаючи 5G-мережі та супутникові рішення на кшталт Starlink для віддалених чи польових умов.

Ключову роль відіграє також персональне оснащення учасників освітнього процесу: курсанти, слухачі та викладачі мусять мати доступ до мобільних пристроїв з інтегрованими додатками для відеоконференцій (наприклад, Zoom, Microsoft Teams чи Google Meet), електронної пошти з посиленим шифруванням (як Gmail чи Outlook з двофакторною автентифікацією) та інших інструментів колаборації, включаючи мессенджери з елементами штучного інтелекту для автоматизації комунікації. У контексті військової освіти, де конфіденційність і кібербезпека є критичними, не менш важливим є впровадження захищених вебресурсів для навчальних дисциплін – від інтерактивних платформ з віртуальними симуляціями та VR-модулями для тактичної підготовки до цифрових бібліотек і адаптивних курсів на базі AI, які дозволяють персоналізувати навчання.

Дослідження останніх років, зокрема звіти UNESCO та OECD за 2023–2025 роки, підкреслюють, що відсутність такої інфраструктури не лише гальмує ефективність дистанційного навчання, але й посилює цифровий розрив, особливо в умовах гібридних війн і глобальної нестабільності. Тож, для ВВНЗ, адаптація до цих реалій – це не лише технічне оновлення, а й інвестиція в резилієнтність національної оборони України, де освіта стає потужним інструментом адаптації до викликів майбутнього.

Попри численні переваги дистанційного навчання, його інтеграція в освітній процес вищих військових навчальних закладів викликає низку значних проблем. Однією з ключових проблем є відсутність безпосереднього контакту між курсантами (слухачами) та викладачами, що призводить до зниження емоційної насиченості навчального процесу. У зв'язку з цим, вчені вважають цей аспект суттєвим обмеженням для ефективності здобуття знань, обмін особистим життєвим досвідом, що явно не сприяє підвищенню якості освіти, а також ускладняється процес діагностики якості відпрацювання практичних завдань [3, с. 71–72].

До наслідків, що виникають внаслідок відсутності безпосереднього контакту, можна віднести низку загальновідомих недоліків дистанційного навчання, серед яких: обмежений контроль за рівнем засвоєння знань курсантами (слухачами); тенденція до надмірної теоретизації навчального процесу, що перетворює його на механістичну серію процедур та методичних прийомів, неможливість формування повного уявлення про зміст навчального предмета та деякі інші [1, 8].

Дослідження останніх років, зокрема звіти UNESCO та OECD за 2023–2025 роки, вказують, що дистанційне навчання, попри свої переваги, стикається з серйозними перешкодами. Відсутність належної інфраструктури, нерівний доступ до технологій та брак прямого контакту між курсантами й викладачами посилюють цифровий розрив і знижують ефективність освітнього процесу. У військовій освіті ці проблеми набувають особливої ваги, адже підготовка офіцерів вимагає не лише теоретичних знань, а й практичних навичок, командної взаємодії та емоційної залученості.

Одним із ключових недоліків дистанційного навчання є обмежена можливість оцінювати реальний рівень засвоєння знань. Без прямої взаємодії викладачі втрачають змогу оцінити практичні вміння курсантів, а сам процес навчання ризикує перетворитися на механістичне виконання завдань. Водночас надмірна теоретизація може послабити підготовку до реальних викликів, з якими стикаються військові у бойових умовах.

Сучасні дослідники сходяться на думці, що ефективне впровадження дистанційного навчання у ВВНЗ не потребує радикального розриву з традиційними підходами. Натомість ключ до успіху лежить у гармонійному поєднанні класичних методів, які довели свою ефективність, із новітніми технологіями. Наприклад, інтерактивні симулятори, віртуальні тренінги та платформи для спільної роботи дозволяють відтворити елементи практичної підготовки навіть у цифровому середовищі. Водночас традиційні лекції, семінари та польові заняття залишаються незамінними для формування лідерських якостей і командного духу.

Для успішної інтеграції необхідно чітко визначити мету освітнього процесу. Це означає створення структури навчання, яка поєднує чіткі цілі, вимірювані результати та гнучкість у виборі методів. Наприклад, використання адаптивних платформ із штучним інтелектом може допомогти персоналізувати

навчання, враховуючи індивідуальні потреби курсантів. Водночас регулярні практичні заняття у реальних умовах на локаціях забезпечать збереження зв'язку з реаліями військової служби.

Одним із найважливіших аспектів оптимізації дистанційного навчання є створення надійної системи оцінки результатів. У 2025 році технології дозволяють використовувати аналітику даних для моніторингу прогресу курсантів у реальному часі. Наприклад, платформи на основі ШІ можуть аналізувати виконання завдань, виявляти прогалини в знаннях і пропонувати індивідуальні рекомендації. Однак оцінка не повинна обмежуватися автоматизованими системами. Практичні іспити, симуляційні тренінги та оцінка викладачами залишаються ключовими для забезпечення об'єктивності.

Чітко визначені цілі навчання, які вимірюються через конкретні результати – наприклад, успішне виконання тактичних завдань чи аналіз стратегічних сценаріїв, – дозволяють не лише оцінити рівень підготовки, а й підвищити мотивацію курсантів, такий практичний підхід забезпечує прозорість і дає змогу як викладачам, так і студентам бачити чіткий зв'язок між зусиллями та результатами.

У контексті сучасних викликів освіта у ВВНЗ стає не лише інструментом підготовки кадрів, а й елементом національної безпеки. Інтеграція дистанційного навчання, за умови правильної реалізації, може стати потужним механізмом для зміцнення резилієнтності держави. У 2025 році, коли кібератаки, дезінформація та гібридні загрози стають дедалі складнішими, здатність адаптувати освітній процес до нових реалій є запорукою стійкості.

Інвестиція в технології дистанційного навчання – це не лише технічне оновлення, а й стратегічний крок. Оснащення ВВНЗ сучасними платформами, навчання викладачів роботі з цифровими інструментами та створення гнучких освітніх програм дозволяють готувати офіцерів, готових до викликів майбутнього. Водночас збереження традиційних методів, таких як очні заняття, польові вишколи та менторство, забезпечує цілісність підготовки.

Висновки. Дистанційне навчання у вищих військових навчальних закладах – це не альтернатива традиційній освіті, а її доповнення. У 2025 році шлях до подолання викликів, пов'язаних із цифровізацією освіти, лежить через інтеграцію перевірених методів із сучасними технологіями. Чітке визначення цілей, створення прозорої системи оцінки та гармонійне поєднання традицій та інновацій дозволяють не лише підвищити якість підготовки курсантів, а й зміцнити національну безпеку. У часи глобальної невизначеності освіта стає не лише інструментом знань, а й зброєю стійкості, яка готує суспільство до викликів майбутнього.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бобильов В., Кравчук А., Махно Є. Дистанційне навчання: за і проти. *Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів та можливі шляхи їх вирішення* : збірник матеріалів ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. 2020. С. 11–14.

2. Використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі: методичні рекомендації. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2020. 41 с.

3. Жембровський С., Погребняк Д., Бєліков І. Використання технологій дистанційного навчання в процесі проведення занять з фізичної підготовки. *Військова освіта* : зб. наук. праць Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ. 2022. № 1 (45). С. 68–81.

4. Військова освіта : зб. наук. праць Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ. 2023. № 2 (48). С. 97–107.

5. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів / В. В. Вишнівський, М. П. Гніденко, Г. І. Гайдур, О. О. Ільїн. К.: ДУТ, 2014. 140 с.

6. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність : Науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ–Чернівці : «Букрек». 2022. 140 с.

7. Особливості застосування дистанційного навчання у військовій освіті / К. В. Садовий та ін. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2018. № 4. С. 119–127.

8. Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів та можливі шляхи їх вирішення : зб. матеріалів ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. / Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ. 2020. 121 с.

9. Шевченко С. В., Горліченко М. Г., Буренкова К. В. Адаптація курсантів до навчання в умовах воєнного часу. *Педагогічні науки: теорія та практика* : наук. журн. Запоріжжя, 2022. № 4 (44). С.141-150.

10. Горліченко М.Г., Аксьонова О. М. Деякі особливості впровадження методики дистанційного навчання у військових вищих навчальних закладах. Інноваційна педагогіка : наук. журн. Одеса, 2021. Вип. 38. С.116–120.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

UDC 378.091.313:811.111(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.24
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Horovenko O.A.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council

Kurhannikova O.O.,
Lecturer at the Department of Foreign Philology
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council

The article is devoted to the problem of introducing content and language integrated learning (CLIL) into the training of future teachers, which is caused by rapid globalisation processes and Ukraine's course towards European integration. This strategic necessity dictates a growing need for specialists who not only speak a foreign language fluently, but are also able to teach subject matter in that language, making CLIL a key trend in modern education and an urgent requirement for systemic changes in teacher training. In particular, the essence of such concepts as content and language integrated learning (CLIL) as an educational approach that combines the use of a foreign language to master the subject content and simultaneously improve language skills is revealed. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, it is argued that understanding the genesis of CLIL is impossible without analysing its theoretical origins. It is noted that CLIL is a direct result of the influence of ideas of bilingualism and theories of second language acquisition, inheriting the principle of natural language acquisition in the context of its real use. The influence of cognitive learning theory and constructivism, which focus on active thinking, analysis, synthesis and the construction of one's own understanding of the world by learners, is also emphasised. This list is supplemented by key methodologies that have become the foundation for CLIL, such as bilingual education, language immersion, and content-based language learning. Thus, CLIL is a synthesis of leading pedagogical and linguistic concepts, which has made it possible to create a comprehensive and effective methodology for modern education.

The main focus is on the specifics of implementing CLIL in the educational process of higher pedagogical educational establishments. This includes the formation of professional foreign language communication skills (academic speech, professional terminology, intercultural communication) and the deepening of knowledge in professional disciplines through the English language, which ensures harmonisation with international standards. The practical orientation of CLIL is highlighted through preparation for future teaching of subjects in English and its interdisciplinary nature, which allows English to be integrated into various pedagogical and specialised courses.

The need for a systematic approach and appropriate organisational support at the level of a higher educational establishment is identified, including the integration of CLIL components into curricula, close cooperation between departments, access to high-quality English-language resources and the creation of a language environment outside the classroom.

Key words: *content and language integrated learning (CLIL), teacher training, curriculum content, bilingual education, higher pedagogical educational establishment.*

Стаття присвячена проблемі впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у підготовку майбутніх учителів, що зумовлена стрімкими глобалізаційними процесами та курсом України на євроінтеграцію. Ця стратегічна необхідність диктує зростаючу потребу у фахівцях, які не лише вільно володіють іноземною мовою, а й здатні викладати предметний матеріал цією мовою, роблячи CLIL ключовим трендом сучасної освіти та нагальною вимогою часу для системних змін у підготовці педагогічних кадрів. Зокрема, розкривається сутність таких понять як предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) як освітній підхід, що поєднує використання іноземної мови для опанування змісту предмету та одночасного покращення мовних навичок. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується, що розуміння генезису CLIL неможливе без аналізу його теоретичних витоків. Зазначається, що CLIL є прямим результатом впливу ідей білінгвізму та теорій засвоєння іноземної мови як другої, успадковуючи принцип природного опанування мови в контексті її реального використання. Також підкреслюється вплив теорії когнітивного навчання та конструктивізму, які фокусуються на активному мисленні, аналізі, синтезі та конструюванні власного розуміння світу здобувачами освіти. Доповнюється цей перелік ключовими методиками, що стали фундаментом для CLIL, такими як білінгвальне навчання, метод мовного занурення та вивчення мови через зміст. Таким чином, CLIL є синтезом провідних педагогічних та лінгвістичних концепцій, що дозволило створити цілісну та ефективну методологію для сучасної освіти.

Основна увага зосереджується на особливостях впровадження CLIL в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти. Це включає формування професійної іншомовної комунікативної компетентності (академічне мовлення, фахова термінологія, міжкультурна комунікація) та поглиблення знань із фахових дисциплін через англійську мову, що забезпечує гармонізацію з міжнародними стандартами. Висвітлюються практична орієнтація CLIL через підготовку до майбутнього викладання предметів англійською мовою та його міждисциплінарний характер, що дозволяє інтегрувати англійську мову у різні педагогічні та спеціальні курси. Визначено необхідність системного підходу та відповідного організаційного забезпечення на рівні ЗВО, включаючи інтеграцію CLIL-компонентів у навчальні плани, тісну співпрацю між кафедрами, доступ до якісних англомовних ресурсів та створення мовного середовища поза аудиторією.

Ключові слова: *предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), підготовка вчителів, зміст навчання, двомовна освіта, педагогічні заклади вищої освіти.*

Formulation of the problem. Rapid globalization processes and Ukraine's course towards European integration necessitate the active introduction of the English language into all spheres of public life, particularly education. This strategic necessity is officially enshrined in legislation. In particular, the Law of Ukraine "On the Use of the English Language in Ukraine" [4], defines English as one of the languages of international communication and provides for a set of measures for its widespread use. In particular, the law establishes compulsory English language learning in educational establishments, starting from preschool age, and also sets requirements for English language proficiency for certain categories of positions, which directly affects the professional activities of teachers.

Given these changes, content and language integrated learning (CLIL) for future teachers is becoming particularly relevant and timely. The growing need for specialists who not only speak a foreign language fluently but are also able to teach subject matter in that language is one of the key trends in modern education. More and more Ukrainian schools, colleges and universities are beginning to implement elements of CLIL or entire integrated programs. The successful implementation of these initiatives requires the training of teachers who are experts in their subject area and at the same time are fluent in a foreign language. This applies both to foreign language teachers who are deepening their knowledge of subject-specific aspects and to teachers of other disciplines (mathematics, biology, history, etc.) who are strengthening their language skills. Thus, the need for specialists who can combine deep subject knowledge with fluency in a foreign language for teaching is not just a trend, but an urgent requirement of the times, necessitating systemic changes in teacher training.

Analysis of recent research and publications. The basis for this study is a series of works by foreign (A. Amado, K. Bentley, F. Costa, D. Coyle, L. Dale, C. Dalton-Puffer, Yu. Fedovchenko, Ph. Hood, E. Harrop, K. Kelly, A. Lopes, D. Marsh, P. Mehisto, O. Meyer, P. Romanowski, J. Šulistová) and domestic scientists (S. Bobyl, O. Bilozir, N. Cherkashina, O. Khodakovska, N. Kononenko, I. Korenieva, T. Kyrychenko, L. Monastyriova, L. Movchan, S. Nikiforchuk, L. Nikonorova, Z. Ognivenko, L. Otroshenko, O. Pavlova, O. Pershukova, D. Poltavenko, T. Ridel, O. Rudychik, Yu. Rudnik, N. Savchenko, N. Stetsenko, R. Turenko, O. Shchebrakova, O. Vovchenko, I. Yakushenko, N. Yevtushenko, O. Yaremenko-Gasiuk.), who comprehensively analyze the outlined issue.

The works of O. Goncharova and A. Maslova are relevant to the topic of our research question. They consider the peculiarities of implementing CLIL technology in the educational process of higher educational establishments through the promotion of the best educational practices of the European Union, multilingualism policy and common values; T. Veretiuk and V. Chetveryk whose research focuses on the advantages and challenges of introducing various elements of CLIL into the educational sphere of higher education institutions; O. Posudiievska, who analyzes the peculiarities of implementation of the content and language integrated learning approach into the methodology of teaching foreign languages in Ukrainian educational establishments.

Identification of previously unresolved parts. Despite the growing interest in CLIL as a methodology, most studies focus on general aspects of its implementation, benefits for students, or problems in school education. At the same time, the issue of systematic training of future teachers to work with this methodology remains outside the scope of scientific interest.

The purpose of the article is to identify the features and advantages of implementing content and language integrated learning (CLIL) for students of higher pedagogical educational establishments. The study analyzes the theoretical origins and main components of CLIL, as well as consider the practical aspects of its integration into the educational process, including challenges and opportunities for the formation of a modern competitive teacher.

Presenting the main material. Content and language integrated learning (CLIL) is an educational approach that focuses on two key areas: using the foreign language being studied to learn and teach the content of a particular subject, while simultaneously improving proficiency in that foreign language [7, p. 1].

CLIL is an innovative technology that combines a number of methods [9], namely: Content-based instruction (CBI); Content-based language instruction (CBLI); Content-based language teaching (CBLT); Dual-focused language education; Language across the curriculum (LAC); Teaching through a foreign language (TFL); Transitional bilingual education (TBE); Writing across curriculum (WAC).

Understanding the origin of content and language integrated learning is impossible without analyzing its theoretical roots, which encompass a number of leading educational and linguistic concepts.

1) According to L. Dale [8, p. 20], CLIL is a direct result of the influence of bilingualism ideas and theories of second language acquisition. This means that CLIL has inherited the principle of natural language acquisition in the context of its real use, just as children acquire their native language or a second language in a bilingual environment. Instead of the traditional artificial division into "language lessons" and "subject lessons," CLIL creates conditions where language becomes a tool for obtaining knowledge, not just an object of study. This stimulates a deeper understanding and assimilation of language structures as they are used to solve real communicative and cognitive tasks.

2) L. Dale also emphasizes the influence of cognitive learning theory and constructivism [8, p. 20–21].

Cognitive learning focuses on the mental processes involved in acquiring knowledge and skills. In CLIL, this manifests itself in the creation of learning tasks that require students not only to memorize, but also to actively think, analyze, synthesize, and evaluate information expressed in a foreign language. This approach promotes the development of higher-order thinking and metacognitive skills.

Constructivism posits that learning is an active process in which students construct their own understanding of the world based on their experience and interaction with it. In the context of CLIL, this means that students are not passive consumers of information but are actively involved in cognitive activities: they discuss, explore, solve problems, and formulate ideas using a foreign language. This approach makes learning more personally meaningful and effective.

3) Researchers D. Coyle, P. Hood, and D. Marsh [7] add to this list, highlighting key methodologies that became the foundation for CLIL. Bilingual education, which involves teaching two or more subjects in two languages, is the direct ancestor of CLIL. It borrows the idea of using two languages in the educational process, but with a focus on integrating content and language.

The language immersion method is characterized by the complete or partial immersion of students in a language environment where the foreign language is the only language of communication and instruction. Scholars categorize immersion education into distinct types: total immersion, which involves teaching the entire curriculum in the second language from the start of formal schooling; partial immersion, where only specific subjects are taught through the second language; and late immersion, which introduces the second language as the medium of instruction at a later stage, such as from age 11 [7, p. 134]. CLIL implements this principle by creating authentic situations for using the foreign language while studying subject matter, which significantly improves its acquisition.

Learning a language through content-based language learning involves studying the language not in isolation, but through content that is relevant and interesting to students. CLIL expands on this idea by making the content (subject matter) the central element around which language learning is built.

Thus, CLIL is a combination of leading pedagogical and linguistic concepts, which has made it possible to create a comprehensive and effective methodology for modern education.

Let us consider in more detail the features of CLIL implementation in the educational process of a higher pedagogical educational establishment.

The implementation of CLIL in the educational process of higher pedagogical educational establishments aims to train well-trained modern specialists who are able to respond to the challenges of a globalized world.

Developing professional foreign language communication skills is one of the most important goals. It is not just about general English proficiency, but about the ability to use it effectively in professional situations. This includes:

– academic speech (the ability to give presentations, participate in discussions, write scientific articles and essays in English on professional topics);

– professional terminology (acquisition and active use of specific vocabulary and terms from pedagogy, psychology, teaching methodology, etc.);

– intercultural communication (developing the ability to interact effectively with people from other cultures and understand cultural aspects, which is important for modern teachers);

– deepening knowledge of professional disciplines (pedagogy, psychology, teaching methodology, etc.) through the English language. Teaching a subject in a foreign language contributes to both language and subject-specific development. This process allows students to conceptualize the material through the prism of another language, which can open up new perspectives and lead to a deeper understanding of the concepts.

It should be noted that mastering professional disciplines in English allows students to work directly with original English-language textbooks, scientific publications, and research, as well as attend open lectures, seminars, and webinars, which significantly broadens their horizons and keeps their knowledge up to date.

Familiarization with the terminology and approaches used in the international educational community contributes to harmonization with international standards.

The practical focus of CLIL is to prepare students for future teaching of subjects in English. Graduates of higher pedagogical educational establishments who have undergone CLIL training enjoy a number of advantages, namely:

– readiness to work in bilingual schools or educational establishments where certain subjects are taught in English;

– the opportunity to participate in international educational exchanges, grants, and teaching abroad;

– the opportunity for continuous professional development through international courses and programs, etc.

It is important to emphasize that the integration of English into higher pedagogical educational establishments can take place at different levels and in different disciplines, reflecting the interdisciplinary nature of the future teaching profession.

Thus, studying teaching methodology in English allows students to practice their future professional activities during their education. For example, they

can study and analyze international approaches and theories in foreign language teaching (Communicative Approach, Task-Based Learning, Content-Based Instruction, etc.).

Meanwhile, basic disciplines such as pedagogy and psychology allow students to master English terminology related to theories of learning, child development, and classroom management, which is important for reading international literature and participating in professional discussions. They also can analyze various pedagogical and psychological schools and approaches in an international context.

It should be noted that special pedagogical courses focused on particular subjects (e.g., methodology of teaching history, mathematics, natural sciences, if the future teacher plans to teach them in English), or courses that deepen knowledge in certain areas of pedagogy (e.g., inclusive education, STEM education, digital technologies in education) allow to use English to acquire specific knowledge and skills that will be directly used in the future profession. They will help students combine language knowledge with knowledge from various educational fields.

It is worth noting that the successful implementation of CLIL largely depends on the competence of the teaching staff. Thus, a teacher who delivers a subject in a foreign language must have a high level of proficiency in that language (preferably C1-C2) in order to effectively convey content, clearly and comprehensively explain complex concepts, conduct interactive discussions, ask questions, and respond to them, correct students' language errors correctly without hindering communication and serve as an example of correct and fluent language use.

It is important to note that teaching in the CLIL format differs from traditional teaching. Teachers need special training, which includes mastering the principles of CLIL, in particular understanding the 4Cs, which is implemented through a holistic approach to language and subject learning through the integration of four basic components (Content, Communication, Cognition, Culture) [7, p. 41] and their application; creating teaching materials and tasks that simultaneously develop subject knowledge and language skills; the ability to simplify language, use visual aids, encourage peer interaction; developing assessment criteria and methods that take into account both subject knowledge and language skills.

Effective implementation of CLIL requires a systematic approach and appropriate organizational support at the university level. CLIL components need to be integrated into existing curricula or new ones need to be developed. This may include:

– identifying CLIL courses (subjects or parts thereof) to be taught in English;

– appropriate allocation of credits for CLIL courses;

– close cooperation between foreign language departments and subject departments.

It is essential to emphasize the importance of access to high-quality resources. Firstly, the availability or development of textbooks and manuals in English for professional disciplines. Secondly, additional materials such as workbooks, audio and video materials, and online resources that meet the needs of CLIL. Thirdly, ensuring access to English-language scientific and educational publications.

Creating a language environment outside the classroom promotes continuous language practice and immersion. This includes organizing English language clubs; hosting lectures by invited foreign experts and international conferences in English; encouraging students to participate in international projects and exchange programs; posting information (announcements, guides) in English – all this contributes to the creation of a full-fledged and multifaceted language environment in higher education establishments, which is key to intensive language practice and immersion of students in the real context of using English outside the classroom.

Despite its numerous advantages, the implementation of CLIL in the Ukrainian education system faces significant challenges. These challenges hinder the full implementation of the approach, leading to its fragmented and spontaneous use. Let us consider the main problems of CLIL implementation.

1. Methodological and psychological uncertainty among teachers.

Many Ukrainian teachers feel significant discomfort due to the dual focus of CLIL-based classes. It is difficult for them to determine what to concentrate on: teaching the language or the subject matter [3, p. 329]. This uncertainty raises a number of questions: How can a balance be achieved between language teaching and content teaching? What criteria should be used to assess students' knowledge? Is it necessary to have perfect command of a foreign language in order to teach a content subject effectively? The lack of motivation among teachers to use CLIL technology in the teaching process is also a significant barrier [2, p. 115].

2. Administrative and Staffing Challenges.

Educational establishments face the question of how to effectively distribute the teaching load. On the one hand, content teachers do not have sufficient language training to teach their subjects in a foreign language. On the other hand, foreign language teachers often lack sufficient knowledge to teach specialized non-language subjects effectively. This creates a staffing vacuum, as the shortage of qualified specialists becomes the main barrier to the implementation of CLIL.

3. Insufficient professional development.

Another critical issue is the lack of systematic training and professional development for teachers in the CLIL methodology. A specific problem within Ukraine is the shortage of specialized professional

development programs for content and language integrated learning [10, p. 50].

Most teachers do not have the opportunity to acquire specialized knowledge and skills in planning integrated lessons; selecting appropriate teaching materials; developing their own teaching aids; using modern tools and technologies, etc.

This situation limits teachers' capabilities, forcing them to act intuitively, which negatively affects the quality of the educational process.

4. Lack of funds is one of the main barriers to the modernization and internationalization of Ukrainian education, especially in the context of introducing innovative methodologies such as CLIL [6, p. 491]. This problem manifests itself in two main aspects:

– Lack of funding makes it impossible or significantly more difficult for Ukrainian teachers to undergo training abroad. This limits their opportunities to learn about advanced international experience and modern educational practices; improve their foreign language skills in an authentic environment; establish professional contacts and participate in international research projects; and upgrade their skills in the use of the latest methods, in particular CLIL, directly from their native speakers, etc.

– Lack of financial resources also hinders the invitation of foreign teachers and experts from European countries to conduct training courses, seminars, and master classes in Ukraine. This leads to the isolation of the Ukrainian educational space from global trends; the lack of opportunities for direct exchange of experience between Ukrainian and foreign specialists; the slowdown in the process of introducing innovative educational approaches due to the lack of qualified consultants on site, etc.

As a result, despite more than ten years of implementation experience, the CLIL methodology in Ukraine remains largely spontaneous and sporadic.

Researchers [1; 5] note that it is most often represented only by individual integrated lessons, rather than a comprehensive and systematic approach. Its full implementation requires comprehensive changes, including the improvement of curricula, the creation of a teacher training system, and the development of high-quality teaching materials.

Although the implementation of subject-language integrated teaching methods in Ukraine faces certain difficulties, its advantages are so significant that they make this educational approach extremely promising.

CLIL creates a special learning environment that promotes the development of a whole range of soft skills:

– development of critical thinking, because when studying material in a foreign language, students are forced not only to passively perceive information, but also to analyze, compare, evaluate, and synthesize it actively. This requires them to think more deeply about concepts rather than just memorizing them mechanically;

– developing teamwork skills. The CLIL methodology often involves working in small groups on projects, presentations or problem solving. This encourages students to interact, divide roles, seek compromises, and help each other, which is the basis of effective teamwork;

– developing communication skills. Students learn not only to speak a foreign language, but also to use it as a tool for communication in real-life, academic, and professional situations. They practice expressing their thoughts, arguing their position, and participating in discussions;

– developing creativity and problem-based learning. CLIL tasks often go beyond standard exercises. Students can create projects, conduct research, or seek non-standard solutions to complex issues using a foreign language. This develops their creativity and ability to apply knowledge in practice;

– promoting intercultural communication, because when learning a subject in a foreign language, students become familiar with the cultural context in which that language exists. This helps them to better understand different perspectives, traditions, and values, which is necessary for successful interaction in a globalized world.

For future teachers, CLIL is not just a methodology, but a model to follow. They not only acquire knowledge, but also learn effective teaching strategies that they can use in their future professional activities. Teachers who have undergone CLIL-training will be able to create interactive and interesting lessons; effectively manage group work; motivate students to learn independently, etc.

Conclusion. The introduction of content-language integrated learning in higher pedagogical educational establishments is not just an educational trend, but an urgent requirement of the times, dictated by both the needs of modern education and legislative initiatives. This approach, based on bilingualism, cognitive learning, and constructivism, contributes to the formation of comprehensively trained specialists.

Analysis of research has shown that CLIL has significant advantages that are particularly valuable for future teachers. It not only promotes the deepening of knowledge in professional disciplines and the formation of professional foreign language communication skills, but also the development of key soft skills, such as critical thinking, collaboration skills, creativity and intercultural communication. These skills make graduates competitive in the job market and prepared for the challenges of a globalized world.

For the successful and full realization of CLIL's potential, a comprehensive approach is needed, including the development and implementation of specialized training and professional development programs for teachers, systematic organizational and methodological support, and the establishment of international cooperation. Only under these conditions CLIL can become an effective tool for modernizing

Ukrainian education and preparing future teachers to work in an international educational space. Further scientific research should focus on digital tools and platforms to support CLIL learning.

REFERENCES:

1. Кириченко Т. О., Рідель Т. М. Навчання іноземній мові студентів економічних спеціальностей з використанням CLIL технології. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 24, т. 1. С. 76–79.

2. Маслова А., Гончарова О. Імплементація технології CLIL в навчальний процес ЗВО в контексті застосування кращих освітніх практик ЄС. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер. Педагогіка*. 2022. № 29, т. 2. С. 112–117.

3. Посудієвська О. Підхід CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання) в українській системі освіти : особливості та перспективи впровадження. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 70, т. 2. С. 326–332.

4. Про застосування англійської мови в Україні : Закон України від 4 черв. 2024 р. № 3760-IX. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text (дата звернення: 03.08.2025).

5. Руднік Ю. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL): світовий досвід матеріали. *Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 9 серп. 2013 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. С. 63–67.

6. Щербакова О. Л., Нікіфорчук С. С. Аспекти впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 12 (52). С. 490–492.

7. Coyle D., Hood P. and Marsh, D. CLIL : Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 184 p.

8. Dale L., Van Der Es W., Tanner R. CLIL Skills. 2011. Haarlem : European Platform. 272 p.

9. Richards J. C., Rogers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 419 p.

10. Šulistová J. The Content and Language Integrated Learning Approach in Use. *Acta Technologica Dubnicae.* 2013. Vol. 3, issue 2. P. 47–54.

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ДО ПРОБЛЕМ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

CHALLENGES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AT TECHNICAL UNIVERSITIES

УДК 378:37.091.3:81'243
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.25
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Гриців В.Б.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов технічного спрямування
Національного університету «Львівська політехніка»

Стаття розглядає питання підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у закладах вищої технічної освіти як одного з визначальних чинників забезпечення ефективності та якості освітнього процесу. Автором обґрунтовано кілька аспектів значення підвищення кваліфікації у професійному житті викладачів ЗВО. Перш за все, викладачі, які регулярно вдосконалюють свої знання, краще володіють сучасними методами викладання, інтегрують новітні технології у навчальний процес та ефективніше навчають студентів. Також, технічні спеціальності постійно розвиваються, тому викладачам іноземної мови необхідно оновлювати свої знання з професійної термінології, стандартів галузі та англомовних наукових джерел, щоб надавати студентам актуальні матеріали. Важливим залишається той факт, що підвищення кваліфікації сприяє впровадженню інноваційних методик, таких як комунікативний підхід, проєктне навчання, кейс-метод, що робить заняття більш ефективними та цікавими для студентів. Участь у міжнародних стажуваннях, конференціях та освітніх проєктах, звісно, що дозволяє викладачам обмінюватися досвідом з колегами, удосконалювати мовні навички та інтегрувати світові тенденції у навчальний процес.

Проаналізовано проблеми нестачі програм підвищення кваліфікації для викладачів іноземної мови у технічних університетах та наведено шляхи комплексного вирішення, а саме розробка нових курсів, адаптованих до потреб ESP, розширення можливості міжнародного співробітництва, інтеграція сучасних цифрових технологій та створення доступних онлайн-ресурсів для безперервного професійного розвитку. Це сприятиме покращенню якості викладання та підготовки студентів до професійного використання іноземної мови у технічній сфері. Акцентовано увагу на комплексному підході до підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови у технічних ЗВО, що включає фінансову підтримку, міжнародне співробітництво, внутрішнє навчання та технологічну модернізацію та є запорукою їхнього професійного зростання та покращення якості освіти.

Ключові слова: *підвищення кваліфікації, технічні ЗВО, викладачі іноземної мови, професійне зростання, іноземна мова за професійним спрямуванням.*

The article addresses the issue of professional development of foreign language teachers in higher technical education institutions as a key factor in ensuring the effectiveness and quality of the educational process. The author substantiates several aspects of the importance of advanced training in the professional life of higher education teachers. First of all, teachers who regularly improve their knowledge are better equipped with modern teaching methods, integrate the latest technologies into the educational process and teach students more effectively. Also, technical specialties are constantly developing, so foreign language teachers need to update their knowledge of professional terminology, industry standards and English-language scientific sources in order to provide students with relevant materials. It is an important fact that advanced training contributes to the implementation of innovative methods, such as a communicative approach, project learning, and case method, which makes classes more effective and interesting for students. Participation in international internships, conferences and educational projects, of course, allows teachers to exchange experience with colleagues, improve language skills and integrate global trends into the educational process. The problems of the lack of advanced training programs for foreign language teachers in technical universities are analyzed and ways of a comprehensive solution are presented, namely the development of new courses adapted to the needs of ESP, expanding the possibilities of international cooperation, integrating modern digital technologies and creating accessible online resources for continuous professional development. This will contribute to improving the quality of teaching and preparing students for the professional use of a foreign language in the technical field. The emphasis is on a comprehensive approach to advanced training of foreign language teachers in technical universities, which includes financial support, international cooperation, internal training and technological modernization and is a guarantee of their professional growth and improvement of the quality of education.

Key words: *advanced training, technical higher educational institutions, foreign language teachers, professional growth, ESP (English for Specific Purposes).*

Постановка проблеми. У сучасному світі, глобалізація та розвиток технологій вимагають від фахівців високого рівня володіння іноземними мовами, особливо англійською, яка є мовою міжнародного наукового та технічного спілкування. У зв'язку з цим роль викладачів іноземної мови у вищих технічних закладах освіти значно зростає, оскільки вони забезпечують майбутніх інженерів, ІТ-спеціалістів, науковців необхідними знаннями для професійної комунікації.

Проте, ефективність викладання залежить від рівня підготовки самих викладачів, їхньої здатності адаптуватися до нових освітніх технологій, методик та змін у професійній термінології. На жаль, система підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у технічних ЗВО стикається з низкою проблем, серед яких недостатня кількість спеціалізованих програм, брак фінансування, обмежені можливості для міжнародного обміну досвідом та інтеграції сучасних технологій у навчальний процес.

Тому дослідження шляхів вдосконалення системи підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови у технічних університетах є актуальним завданням, яке сприятиме підвищенню якості освіти, конкурентоспроможності випускників та відповідності вищої освіти міжнародним стандартам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами аналіз наукової й методичної літератури свідчить, що багато українських і зарубіжних фахівців досліджують шляхи впровадження інноваційних освітніх технологій у навчальний процес вищої технічної школи, удосконалення методики викладання іноземних мов, підвищення кваліфікації інженерно-технічних кадрів засобами іноземних мов. Так, О.Я. Яковенко досліджував дистанційну форму підвищення кваліфікації як ефективний засіб навчання педагогічних працівників ЗВО, А.Д. Салавеліс вивчad як саме підвищення кваліфікації впливає на професійний рівень викладачів. Проте, майже не існує досліджень, які стосуються проблем підвищення кваліфікації саме викладачів іноземних мов у технічних ЗВО.

Мета статті – проаналізувати проблеми підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови у вищих технічних закладах освіти та окреслити шляхи їх подолання для покращення якості викладання та професійного розвитку викладачів.

Завдання статті вбачаємо в наступному:

– охарактеризувати особливості викладання іноземної мови у технічних закладах освіти;

– проаналізувати проблеми, з якими стикаються викладачі під час підвищення кваліфікації;

– розглянути сучасні підходи та методи підвищення кваліфікації, які сприяють професійному розвитку викладачів;

– запропонувати практичні шляхи вдосконалення системи підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови у технічних університетах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Викладання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах має низку специфічних особливостей, які зумовлені потребами студентів, вимогами професійної комунікації та сучасними тенденціями в освіті.

Перш за все слід зазначити, що на відміну від загальної англійської, навчання в технічних університетах фокусується на професійній термінології, специфічних мовних структурах і комунікативних навичках, необхідних у технічній сфері. Викладання іноземної мови у вищих технічних закладах освіти неможливе без урахування специфіки майбутньої професійної діяльності студентів. Однією з ключових складових є знання професійної термінології, що належить до напряму ESP (English for Specific Purposes – англійська для спеціальних цілей). ESP – це підхід до викладання англійської мови, який фокусується на потребах студентів у певній професійній або академічній сфері. Це включає вивчення спеціалізованого словника, граматичних конструкцій, характерних для технічних текстів, та формування навичок професійного спілкування.

Важливість ESP для майбутніх фахівців технічних спеціальностей вбачаємо перш у тому, що вона підвищує конкурентоспроможність випускників на міжнародному ринку праці, дозволить їм вміло та професійно працювати з технічною документацією, з легкістю спілкуватися із колегами з різних держав. Безперечно, що така робота лягає на плечі викладача. Тому, щоб покращити знання ESP, викладачі іноземних мов використовують сучасні підручники з ESP (наприклад, серії "English for Engineers", "English for IT", "English for Science and Technology"), а також автентичні матеріали (наукові статті, патенти, відеолекції), залучають до навчання носіїв мови та запрошених експертів з технічних галузей.

Оскільки технічні спеціальності мають міжнародний характер, студенти повинні розуміти особливості професійного спілкування з представниками різних країн, правила етикету та особливості ділового спілкування в глобальному середовищі.

Знання ESP є обов'язковим для викладачів іноземної мови у технічних університетах, оскільки саме воно забезпечує ефективну підготовку студентів до професійної діяльності. Адаптація навчального процесу під специфіку технічних спеціальностей підвищує рівень володіння мовою та сприяє успішній кар'єрі випускників на міжнародному рівні. Міжнародний досвід є ключовим фактором для вдосконалення методики викладання та впровадження сучасних підходів до ESP. Форми міжнародної співпраці можуть бути різноманітними: стажування в іноземних університетах (Erasmus+, Fulbright, DAAD), обмінні програми для викладачів (British Council, Open World, програми американського посольства), спільні міжнародні проєкти (TwinSpace, eTwinning, міжнародні науково-методичні конференції). Викладачі кафедри іноземних мов технічного спрямування в рамках проекту NAWA «Солідарні з Україною» [3] мають можливість здійснити навчальні візити до Варшавської політехніки, а також на основі таких візитів, продовжити співпрацю та колаборацію із викладачами Центру іноземних мов, що насправді є безцінним, адже можливість відвідати практичні заняття іноземної мови, які ведуться досвідченими викладачами, підвищує методичні навички і мотивацію тих, хто відвідує.

Вважаємо, що розширення інформаційної підтримки викладачів щодо можливостей міжнародних програм, активне залучення технічних ЗВО до партнерських проєктів із закордонними університетами, спрощення бюрократичних процедур для участі викладачів у міжнародних програмах може не тільки спростити процедуру проходження стажування, а й полегшить систему для бажаючих взяти участь у такій активності.

Заклади вищої освіти технічного спрямування стикаються із великою кількістю проблем підвищення кваліфікації, а саме:

- відсутність достатньої кількості спеціалізованих програм підвищення кваліфікації для викладачів іноземної мови в технічних ЗВО. Це створює значні труднощі у професійному розвитку викладачів та негативно впливає на якість навчального процесу.

- обмеженість програм, орієнтованих на викладання ESP. Більшість доступних курсів підвищення кваліфікації зосереджені на загальному вдосконаленні педагогічної майстерності або мовних навичок. Водночас курси, що спеціалізуються на викладанні ESP (English for Specific Purposes) для технічних спеціальностей, є рідкісними або взагалі відсутніми. І як наслідок, викладачі не мають змоги поглиблювати знання з професійної термінології та специфіки мови для різних технічних галузей та використовувати адаптовані методики викладання іноземної мови для студентів технічних спеціальностей. - нестача міжнародних програм та можливостей стажування. Викладачі іноземної мови у технічних ЗВО потребують доступ до міжнародного досвіду, проте часто стажування в провідних університетах та участь у міжнародних програмах обмежені через високу конкуренцію та недостатнє фінансування. Низька поінформованість про грантові можливості та міжнародні проєкти та брак підтримки з боку адміністрації університетів у питаннях міжнародної академічної мобільності часто стають перепоною.

Зважаючи на розвиток дистанційної освіти, викладачі потребують доступу до онлайн-ресурсів, які б дозволяли підвищувати кваліфікацію без відриву від основної діяльності. Однак, через відсутність англомовних та адаптованих до потреб технічних ЗВО курси, а також високу вартість якісних міжнародних програм, викладачі не можуть систематично оновлювати свої знання відповідно до сучасних викликів.

- недостатнє фінансування з боку університетів та державних освітніх програм є однією з ключових перешкод для підвищення кваліфікації для викладачів іноземної мови. З огляду на це, участі у конференціях, воркшопах і тренінгах, які збільшують можливості професійного зростання зводяться нанівець.

- відсутність часу у викладачів через високе навантаження. Більшість викладачів іноземної мови у технічних ЗВО мають велике навчальне навантаження. До прикладу, більшість викладачів та доцентів кафедри іноземних мов технічного спрямування, Національного університету «Львівська політехніка» мають начальне навантаження у розмірі 900 год. Окрім цього, підготовка до занять також забирає велику кількість часу, що, насправді, ускладнює можливості для участі у програмах підвищення кваліфікації.

- необхідність адаптації до нових методик та цифрових технологій. Сучасні тенденції у викладанні іноземної мови вимагають від викладачів постійного оновлення методичних підходів та використання цифрових інструментів. Попри неймовірний розвиток технологій, викладачам насправді бракує практичних тренінгів щодо інтеграції цифрових технологій у викладання (штучний інтелект, інтерактивні платформи, гейміфікація).

Отож, розглянувши проблеми та виклики, можемо сказати, що продовження розвитку онлайн-курсів та дистанційних програм підвищення кваліфікації дозволяють викладачам навчатися у гнучкому форматі, поєднуючи роботу з професійним розвитком. Адже, за даних умов воєнного стану, доступність у будь-який час та з будь-якого місця та можливість самостійно обирати темп навчання залишається актуальною.

Вартими уваги залишаються такі курси та онлайн-платформи за різними напрямками (методика викладання, цифрові технології, ESP тощо):

– Coursera, Udemy, FutureLearn – курси з методики викладання, використання EdTech, цифрових інструментів.

– Moodle, Canvas, Google Classroom – платформи для дистанційного навчання та організації занять.

– British Council, TESOL, Cambridge English – спеціалізовані курси для викладачів англійської мови.

Важливим та необхідним кроком для вдосконалення кваліфікації викладачів вбачаємо у розробці внутрішніх онлайн-курсів. Можливими форматами є воркшопи та майстер-класи для вдосконалення викладацьких навичок, коучингові програм, де досвідчені викладачі допомагають молодшим колегам адаптуватися до сучасних методик або методичні семінари, де викладачі зможуть розглядати нові підходи до викладання ESP. Звісно, що для створення внутрішніх програм підвищення кваліфікації необхідно, на нашу думку, включити ці програми до системи атестації викладачів, що буде підвищувати мотивацію викладачів через активне залучення до процесу навчання. Також, слід запровадити менторські програми для викладачів із різним рівнем досвіду та створити спільноти викладачів для обміну передовими практиками. Це дасть змогу оперативному оновленню знань без необхідності виїзду за кордон.

Вирішення проблеми фінансування вбачаємо у створенні ініціативних груп на безпосередньо на кафедрах, які спільно із адміністрацією ЗВО, зможуть залучати зовнішніх грантів для розвитку НПП.

Також, створення спільних онлайн-курсів і навчальних платформ у співпраці із провідними міжнародними ЗВО, розширить участь у міжнародних програмах та одночасно зменшить витрати на очне навчання.

Висновки. Отож, підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови у технічних закладах вищої освіти є необхідною умовою для забезпечення якісного навчального процесу та відповідності сучасним освітнім вимогам. Основними проблемами, які ускладнюють цей процес, є обмежене фінансування програм професійного розвитку, велике навчальне навантаження викладачів, необхідність адаптації до новітніх методик та технологій, а також недостатня інтеграція міжнародного досвіду в освітнє середовище.

Для подолання цих викликів доцільно розвивати онлайн-курси та дистанційні програми підвищення кваліфікації, що дозволить викладачам навчатися у зручний для них час. Співпраця з міжнародними освітніми установами та участь у стажуваннях сприятиме обміну досвідом та інтеграції найкращих світових практик у викладання ESP (англійської для спеціальних цілей). Впровадження внутрішніх тренінгів, воркшопів та програм наставництва допоможе створити культуру професійного розвитку всередині університетів. Крім того, використання сучасних освітніх технологій, таких як штучний інтелект, інтерактивні платформи, гейміфікація та віртуальна реальність, значно покращить ефективність навчального процесу та підвищить рівень підготовки студентів. Проте, слід завжди пам'ятати, що умови сучасного освітнього середовища вимагають від викладача не тільки дотримання стандартів, а й усвідомленого прагнення залишатися професійно актуальним. Особливо це стосується викладання іноземних мов у технічному ЗВО, де зміст і підходи до навчання постійно змінюються.

Професійне зростання у такому контексті не може бути ефективним лише за рахунок адміністративного тиску чи зовнішніх стимулів. Лише внутрішня мотивація викладача, його щире бажання вдосконалити власні методи, розширити словниковий запас, опанувати нові цифрові інструменти є рушієм справжнього підвищення кваліфікації.

Проведене дослідження не вичерпує всієї різноманітності питань, що пов'язані з оптимізацією професійної підготовки майбутніх педагогів. Подальші наукові розвідки потребують оновлення змісту навчальних дисциплін з орієнтацією на забезпечення ефективності педагогічної діагностики, діагностичних дій в формуванні готовності майбутніх педагогів до творчого розв'язання діагностичних проблем відповідно до нових парадигм вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горохівська Т.М., Демчук Б.А. Проєктне навчання як фактор підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5492

2. Салаведіс А.Д. Вплив підвищення кваліфікації на професійний рівень викладачів. URL: https://card-file.ontu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/84cb9169-bca0-4351-88dd-84b6f91ae9b7/content

3. Солідарні з Україною, NAWA. URL: https://nawa.gov.pl/ukraina/solidarni-z-ukrainoju

4. Яковенко О.І. Дистанційна форма підвищення кваліфікації як ефективний засіб навчання педагогічних працівників ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 75. Т. 3. С. 165–169.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ВІЗУАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ЗБІНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

VISUAL MODELING AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' COGNITIVE COINCIDENCES

УДК 378:897/67;34
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.26
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Демянчук М.Р.,
докт.пед. наук,
доцент кафедри медико-профілактичних дисциплін
та лабораторної діагностики
Комунальний заклад вищої освіти
«Рівненська медична академія»
Рівненської обласної ради

Боднарук І.І.,
канд. пед. наук

У статті підкреслено, що для сучасної освітньої системи проблема розвитку когнітивних здібностей здобувачів вищої освіти є надзвичайно важливою. У центрі уваги постає завдання формування особистості здатності до активної когнітивної діяльності. Підсумовано, що одним з найбільш перспективних методів організації розвитку когнітивних здібностей студентів ЗВО виступає візуальне моделювання. Як метод організації змісту навчання візуальне моделювання розвиває у студентів такі якості, як креативність, ініціативність і автономність, просторове нестандартне мислення, а також бачення результату своєї діяльності за короткий проміжок часу. Резюмовано, що метод візуального моделювання розвиває просторову уяву, дозволяючи сприймати складну інформацію та візуально представляти абстрактні поняття. Коли студент бачить у візуальній формі інформацію, завдяки діаграмам і моделям, сутнісні характеристики предметів (приховані властивості і зв'язки предметів) він здійснює глибокий аналіз явищ навколишньої дійсності. Використання схем і моделей активізує всі внутрішні ресурси студентів, зокрема, сприйняття, мислення, пам'ять, уяву, мову). Досліджено, що удосконалення когнітивних здібностей здобувачів вищої освіти під час занурення в метод візуального моделювання передбачає: самовизначення мети завдання на основі колективних установок; пошук і зберігання необхідної інформації, в тому числі комп'ютерними засобами; структурування знань; цілеспрямоване і довільне конструювання реальності;. Підсумовано, що застосування візуального моделювання створює можливості для раціонального використання значних обсягів інформації в закодованому та схематичному вигляді в освітньому процесі ЗВО, що активізує когнітивну діяльність здобувачів та позитивно впливає на розвиток їхніх когнітивних здібностей. В межах роботи з візуальними моделями відбувається становлення суб'єктивної позиції студентів, адже освітня діяльність реалізується в таких формах навчання, які дозволяють здобувачам шукати, отримувати, перетворювати, осмислювати інформацію та вбудувати її у свої власні системи знань, використовуючи традиційна та сучасні технології для роботи з даними. До ключових вимог створення візуальних моделей доцільно віднести такі: лаконічність та стисліть представленої в моделі інформації; точне відтворення структури та елементів інформації; акцентування уваги на ключових, вузлових ідеях; застосування декількох способів візуалізації знань.

Ключові слова: *візуальне моделювання, освітній процес, студенти, когнітивні здібності, вища освіта, модель, здобувачі.*

The article emphasizes that for the modern educational system, the problem of developing the cognitive abilities of higher education students is extremely important. The focus is on the task of forming the personality's ability to actively cognitive activity. It is summarized that one of the most promising methods of organizing the development of cognitive abilities of students of higher education institutions is visual modeling. As a method of organizing the content of education, visual modeling develops in students such qualities as creativity, initiative and autonomy, spatial non-standard thinking, as well as vision of the result of their activities in a short period of time. It is summarized that the visual modeling method develops spatial imagination, allowing to perceive complex information and visually represent abstract concepts. When a student sees information in visual form, thanks to diagrams and models, he carries out an in-depth analysis of the phenomena of the surrounding reality (hidden properties and connections of objects). The use of schemes and models activates all internal resources of students, in particular, perception, thinking, memory, imagination, language). It was studied that the improvement of the cognitive abilities of higher education applicants during immersion in the method of visual modeling involves: self-determination of the goal of the task based on collective attitudes; search and storage of necessary information, including by computer means; structuring of knowledge; purposeful and arbitrary construction of reality;. It is summarized that the use of visual modeling creates opportunities for the rational use of significant amounts of information in a coded and schematic form in the educational process of higher education institutions, which activates the cognitive activity of applicants and has a positive effect on the development of their cognitive abilities. Within the framework of working with visual models, the subjective position of students is formed, because educational activity is implemented in such forms of education that allow applicants to search for, receive, transform, understand information and embed it in their own knowledge systems, using traditional and modern technologies for working with data. The key requirements for creating visual models should include the following: brevity and brevity of the information presented in the model; accurate reproduction of the structure and elements of information; emphasis on key, nodal ideas; application of several methods of knowledge visualization.

Key words: *visual modeling, educational process, students, cognitive abilities, higher education, model, applicants.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних, постійно мінливих соціальних умовах пріоритетом для вищої школи виступає розвиток особистості здобувача, спрямування його до самоосвіти та актуалізації власних когнітивних здібностей. Високий рівень розвитку особистості студента розглядається як освітній результат, значущий як для особистості, так і для суспільства. Відповідно, в нинішніх освітніх умовах, актуальним

є питання відбору педагогічних технологій, які забезпечують візуалізацію змісту навчання, та, водночас, ініціють самостійність студентів в оновлення знань, вмінь і навичок, які забезпечують його успішність у діяльності. Особлива увага в освіті приділяється розвитку вмінь студентів інтегрувати знання з різних галузей для вирішення складних завдань професійної діяльності. Володіючи якими, людина зможе реалізувати себе в будь-яких соціальних умовах, бути успішною, соціально адаптивною, творчою. Таким чином, виходячи з сучасних вимог, виникає необхідність стимулювання когнітивної діяльності студентів. Методологічні основи інтеграції знань у процесі навчання студентів ЗВО та розвиток когнітивних здібностей забезпечує візуальне моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається в статті та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячено статтю. В науковій спільноті спостерігається значний інтерес сучасних науковців до проблеми візуалізації та когнітивного моделювання як засобів розвитку особистості студентів. Що продиктовано, зокрема, стрімким розвитком цифрових технологій, які дають змогу застосовувати моделювання для презентування інформації з різних галузей знання. Так, Д. Безуглий розглянув візуалізацію як сучасну стратегію навчання та підкреслив її роль у підвищенні ефективності засвоєння знань та формуванні когнітивних навичок [1]. М. Бойченко та І. Чуричканич досліджували історію та сучасність когнітивної візуалізації в педагогічній думці Великої Британії та США, визначивши ключові принципи застосування моделей у навчальному процесі [2]. В напрацюваннях Т. Деркач проаналізовано проблему запобігання когнітивного перенавантаження студентів за допомогою електронних ресурсів, що сприяє ефективному сприйняттю навчальної інформації [3]. Сучасні педагогічні дослідження містять різні напрямки застосування візуального моделювання. Так, М. Дружляк, О. Дьяконова та Л. Ковальова окреслили засоби формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики через створення когнітивно-візуальних моделей, що підвищує здатність студентів до самостійного аналізу та узагальнення інформації [4]. Тоді як Н. Житєньова визначила ключові поняття візуалізації та наголосила на її значенні для розвитку когнітивних процесів [5], а В. Желанова та Н. Озеренко акцентували на креативності та візуальному мисленні як основі формування когнітивних здібностей студентів-дизайнерів [6]. Зазначивши важливість інтеграції різних форм візуального представлення даних для розвитку самостійності студентів, О. Малихін та І. Ліпчевська досліджували формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи [7]. В педагогічних здобутках Е. Муртазієв і Ю. Сюсюкан схарактеризовано математичне моделювання як важливий елемент розвитку структурного та логічного мислення [8]. І. Рожелюк систематизувала когнітивні аспекти викладання іноземних мов у цифрову епоху, зокрема використання візуалізації для підтримки самостійного навчання [9].

Водночас, існує значний пласт досліджень присвячених загальним питанням використання візуального моделювання в освітньому процесі вищої школи. Наприклад, О. Семеніхіна та М. Дружляк визначили принцип когнітивної візуалізації та показали його ефективність у розвитку здатності студентів до інтеграції та систематизації знань [10]. С. Терещенко та І. Гафіатуліна наголосили на активізації пізнавальної діяльності слухачів через візуалізацію навчального процесу [11]. О. Філоненко та Н. Байдак охарактеризували педагогічну технологію візуалізації як комплексний інструмент, що поєднує когнітивні, інформаційні та творчі компоненти освітньої самостійності студентів [12]. Дослідники підкреслюють важливість інтеграції візуального моделювання, когнітивної візуалізації та електронних ресурсів як комплексного механізму формування особистості фахівця, здатного реалізувати свій професійний потенціал в сучасних умовах. Проте цілеспрямованих розвідок щодо визначення потенційного впливу засобів візуального моделювання на розвиток когнітивних здібностей студентів вищої школи нами не знайдено, тому вважали цю ідею метою нашої статті.

Результати дослідження. Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням наукових результатів. Однією з основних труднощів в навчанні є нерозуміння інформації, яка презентується вербальними засобами комунікації. Адже студентам складно запам'ятовувати велику кількість інформації. Тому нині активно застосовуються різноманітні засоби унаочнення, які передбачають звернення до можливостей цифрових технологій. Ці візії систематизуються в когнітивно-візуальному підході до навчання, однією з переваг якого є врахування індивідуальних особливостей та когнітивних здібностей студентів. Когнітивно-візуальний підхід вищій освіті базується на взаємозв'язку та єдності абстрактно-логічного змісту навчального матеріалу та візуальних інтуїтивних методів його презентування. Такий підхід пов'язаний з когнітивною можливістю візуальної інформації. Для реалізації якої застосовується візуальне моделювання. Метод і технологія візуального моделювання є важливим механізмом розвитку когнітивних здібностей сучасних студентів. Термін «modeling» в науковій літературі визначається як сукупність методів дослідження явищ і об'єктів за допомогою різних аналогів і умовних образів. Саме на моделях відтворюються найсуттєвіші властивості

об'єктів і явищ, зв'язки досліджуваних процесів. Моделі дозволяють адекватно оцінювати, керувати розвитком процесу та прогнозувати його використання в майбутньому.

Розуміння моделювання в навчанні може бути неоднозначним. У процесі навчання моделювання можна використовувати як навчальний інструмент (навчальна дія) і як спосіб організації змісту, який студенти повинні вивчати. Моделювання також можна розглядати як метапредметний результат освіти, універсальної освітньої дії, яка надає студентам можливість перетворювати навчальний матеріал у моделі.

Використання моделей для презентування інформації популяризувалось тоді, коли людське суспільство відчуло потребу повідомляти інформацію про те, чого зараз не вистачає, чи про явище через наочні схеми. Про це нам розповідають малюнки, які дійшли до нас. Візуальна освіта виникла ще в період розвитку перших шкіл. Люди почали застосовувати візуальне навчання також до винаходу письма. Отже, візуалізація в рамках створення моделей базується на наступному фундаментальному принципі: створення ідеальних і матеріальних моделей здійснюється на основі попереднього створення моделей думки – візуальних образів модельованих об'єктів. Це означає, що суб'єкт, розвиваючи модель об'єкта, створює ментальний візуальний образ об'єкта – його ментальну модель, а потім будує на ньому ідеальну або матеріальну модель.

Для сучасної освітньої системи проблема розвитку когнітивних здібностей здобувачів вищої освіти є надзвичайно важливою. У центрі уваги постає завдання формування особистості здатності до активної когнітивної діяльності. Одним з найбільш перспективних методів організації розвитку когнітивних здібностей студентів ЗВО виступає візуальне моделювання. Як метод організації змісту навчання візуальне моделювання розвиває у студентів такі якості, як креативність, ініціативність і автономність, просторове нестандартне мислення, а також бачення результату своєї діяльності за короткий проміжок часу.

Розвиток когнітивних здібностей студентів, перш за все, спирається на активізацію мислення. В науковій літературі мислення вивчають з трьох точок зору: компонентної, експериментальної, контекстуальної. Відповідно до тлумачення цих компонентів, інтелект складається з використання елементарних операцій (стимуляція кодування, встановлення зв'язку між інформацією.), а також стратегій або мета-компонентів (вибір способу кодування інформації, окремої послідовності операцій). Презентування змісту навчання засобами візуального модельного інітенсифікує ці дії студентів й передбачає системне виконання дій при вирішенні навчальних завдань

Відомо, що одним з найефективніших способів навчання є методи візуального моделювання (реальні, математичні, візуальні, символічні, мисленнєві). Метод візуального моделювання розвиває просторову уяву, дозволяючи сприймати складну інформацію та візуально представляти абстрактні поняття. Коли студент бачить у візуальній формі інформацію, завдяки діаграмам і моделям, сутнісні характеристики предметів (приховані властивості і зв'язки предметів) він здійснює глибокий аналіз явищ навколишньої дійсності. Використання схем і моделей активізує всі внутрішні ресурси студентів, зокрема, сприйняття, мислення, пам'ять, уяву, мову.

Основна мета підвищення ефективності застосування візуального моделювання у вищій школі знаходить полягає в пошуку та застосуванні активних методів формування та організації середовища, що детермінує розвиток когнітивних здібностей здобувачів. В межах візуального моделювання використовують засоби уявного моделювання (логічні процедури та методи навчання), з іншого боку, в рамках до теорії природного, засоби натурального моделювання (подібна теорія, середовище проведення природного експерименту в предметній області) і засоби цифрового моделювання (інформаційні моделі, комп'ютерний експеримент, апаратне та програмне забезпечення).

Удосконалення когнітивних здібностей здобувачів вищої освіти під час занурення в метод візуального моделювання передбачає: самовизначення мети завдання на основі колективних установок; пошук і зберігання необхідної інформації, в тому числі комп'ютерними засобами; структурування знань; цілеспрямоване і довільне конструювання реальності; вибір найбільш ефективного способу вирішення проблем відповідно до конкретних умов діяльності. Одним із шляхів інтенсивного розвитку особистості студента може стати моделювання, відкриття всіх можливостей для формування творчої діяльності, сприяння розвитку їх творчого потенціалу та створення умов для того, щоб кожна дитина стала успішною в сучасному житті.

Використання візуального моделювання в розвитку когнітивних здібностей студентів ЗВО має свою специфіку. Вона полягає в тому, що симуляція трансформується з методу наукового дослідження в спосіб демонстрації дослідження і представлення його результатів, організований з метою чіткої, візуальної, активної передачі і засвоєння змісту навчання.

Висновки. Застосування візуального моделювання створює можливості для раціонального використання значних обсягів інформації в закодованому та схематичному вигляді в освітньому процесі ЗВО, що активізує когнітивну діяльність здобувачів та позитивно впливає на розвиток їхніх когнітивних здібностей. В межах

роботи з візуальними моделями відбувається становлення суб'єктивної позиції студентів, адже освітня діяльність реалізується в таких формах навчання, які дозволяють здобувачам шукати, отримувати, перетворювати, осмислювати інформацію та вбудувати її у свої власні системи знань, використовуючи традиційна та сучасні технології для роботи з даними. До ключових вимог створення візуальних моделей доцільно віднести такі: лаконічність та стислість представленої в моделі інформації; точне відтворення структури та елементів інформації; акцентування уваги на ключових, вузлових ідеях; застосування декількох способів візуалізації знань.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у висвітленні методичних аспектів впровадження візуального моделювання в процес професійної підготовки студентів у ЗВО як засобу розвитку їхніх когнітивних здібностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безуглий Д. Візуалізація як сучасна стратегія навчання. *Фізико-математична освіта.* Науковий журнал. 2014. № 1 (2). С. 5–11.

2. Бойченко М. А., Чуричканич І. Е. Теорія когнітивної візуалізації в педагогічній думці Великої Британії та США: історія і сучасність. Монографія. Суми : ФОП Цьома С. П. 2021. 184 с.

3. Деркач Т. М. Запобігання когнітивного перенавантаження студентів під час навчання із застосуванням електронних ресурсів. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2012. Т. 29, № 3. С. 15–24.

4. Дружляк М. Г., Дьяконова О. В., Ковальова Л. П. Засоби формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики через створення когнітивно-візуальних моделей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 12. С. 59–64.

5. Житєньова Н. В. Візуалізація: основні поняття та визначення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 25. С. 123–127.

6. Желанова В., Озеренко Н. Креативність і візуальне мислення як основа формування когнітивних здібностей студентів-дизайнерів. *Педагогічні науки*. 2025. № 14. С. 112–118.

7. Малихін О. В., Ліпчевська І. В. Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики. *Педагогічний дискурс*. 2023. Вип. 34. С. 92–99.

8. Муртазієв Е., Сюсюкан Ю. Математичне моделювання: основні етапи та класифікація моделей. *Сучасні проблеми моделювання*. 2022. Вип. 24. С. 140–146. DOI: https://doi.org/10.33842/2313125x-2022-24-140-146

9. Рожелюк І. К. Когнітивні аспекти викладання іноземних мов у цифрову епоху. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія «Педагогіка»*. 2025. Вип. 85, т. 3. С. 34–42.

10. Семеніхіна О. В., Друшляк М. Г. Принцип когнітивної візуалізації і його застосування в навчанні. *Інформаційні технології та засоби навчання.* 2022. Т. 90, № 4. С. 27–40. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4636

11. Терещенко С., Гафіатуліна І. Візуалізація навчального процесу як шлях активізації пізнавальної діяльності слухачів. *Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту*. 2017. № 27. С. 51–53.

12. Філоненко О. В., Байдак Н. В. Педагогічна технологія візуалізації в освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2022. Вип. 5. С. 64–71.

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

УДК 378:371.3:37.018.43:61
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.27
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Димар Н.М.,
асистент кафедри гістології
та ембріології
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Яременко Л.М.,
докт. мед. наук, професор,
професор кафедри гістології
та ембріології
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

У статті розглянуто актуальні аспекти активізації пізнавальної діяльності студентів медичних закладів вищої освіти як одного з ключових чинників забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх лікарів. Наголошується на тому, що сучасний етап розвитку суспільства, зокрема інтенсивні наукові та технологічні зрушення, вимагають від системи вищої медичної освіти не лише оновлення змісту навчання, але й удосконалення педагогічних підходів, спрямованих на формування самостійної, творчої й відповідальної особистості лікаря.

У центрі уваги дослідження – навчально-пізнавальна діяльність, що трактується як форма активності, спрямованої на оволодіння знаннями, уміннями та цінностями, необхідними для майбутньої професійної діяльності. У процесі навчання студент не лише засвоює інформацію, а й виступає суб'єктом педагогічної взаємодії, що сприяє його інтелектуальному та особистісному розвитку. Зазначено, що ефективність навчально-професійної діяльності значною мірою зумовлюється не лише зовнішніми педагогічними чинниками, такими як зміст програм, форми та методи викладання, а й внутрішніми психологічними особливостями особистості студента – мотивацією, когнітивними здібностями, рівнем самосвідомості та саморегуляції.

Особливу увагу приділено проблемі недостатньої активності студентів, що часто зумовлена уніфікованістю навчальних підходів актуальним вимогам медичної практики. Підкреслюється, що активізація пізнавальної діяльності можлива лише за умови цілеспрямованого впливу викладача, який має виступати не лише джерелом знань, а й наставником, науковим партнером і фасилітатором освітнього процесу. Одним із дієвих інструментів у цьому контексті визначено розвивальне навчання, яке передбачає створення проблемних ситуацій, стимулювання критичного мислення, рефлексії та пошуку нетипових рішень.

Аналізується важливість особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, що забезпечують формування суб'єктної позиції студента та сприяють його професійній самореалізації. Виокремлено основні рівні пізнавальної активності: репродуктивний, продуктивний і креативний, активізація яких залежить від методичної організації навчального процесу. Підкреслюється значення самостійної роботи студентів як форми не лише засвоєння знань, а й активного їх конструювання, що зумовлює перехід до більш високих рівнів професійної підготовки.

Серед ефективних методів і засобів активізації пізнавальної активності наводяться інтерактивні технології, кейс-методи, проблемно-орієнтоване навчання, робота в малих групах, використання цифрових освітніх ресурсів, візуалізацій, самооцінювання та рефлексії. Акцентовано, що за відсутності внутрішньої мотивації навіть найкращі педагогічні інструменти не забезпечують очікуваного результату, тому розвиток внутрішніх мотиваційних чинників постає як ключовий напрям у процесі підготовки майбутніх лікарів.

У підсумку зазначено, що розвиток пізнавальної активності є результатом складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів та повинен розглядатися як стратегічне завдання сучасної медичної освіти. Його реалізація потребує системного підходу до вдосконалення всіх компонентів освітнього процесу – від цілей і змісту до методів і форм організації навчання.

Ключові слова: *пізнавальна активність, студенти-медики, професійна компетентність, навчально-професійна діяльність, мотивація до навчання, особистісно орієнтоване навчання, розвивальне навчання, самостійна робота, суб'єктність*

The article explores the current issues related to enhancing the cognitive activity of students in medical institutions of higher education, emphasizing its role as a key factor in ensuring high-quality professional training of future physicians. The author argues that the contemporary stage of societal development – marked by rapid scientific and technological progress – requires substantial transformations in medical education, particularly in the direction of strengthening students' autonomy, creativity, and responsibility.

At the core of the analysis is the concept of learning and cognitive activity, understood as a specific form of human activity aimed at acquiring knowledge, skills, values, and methods necessary for future professional practice. Students are considered not merely recipients of knowledge, but active participants in the educational process, whose intellectual and personal development is a major objective of pedagogical interaction. The effectiveness of students' learning activity is seen as contingent on both external pedagogical factors – such as curricular content, instructional methods, and didactic resources – and internal psychological characteristics, including motivation, cognitive abilities, and levels of self-awareness and self-regulation.

The article highlights the problem of low cognitive engagement among students, often caused by overly standardized teaching approaches and insufficient adaptation of curricula to the demands of modern medical practice. The author emphasizes the importance of the instructor's role not just as a transmitter of information, but as a facilitator, scientific partner, and mentor who fosters personal growth and professional self-identification in students. Developmental learning is presented as an effective pedagogical strategy, involving the creation of problem-based situations that stimulate critical thinking, reflection, and innovative problem-solving.

Particular attention is given to learner-centered teaching technologies that support the forma-

tion of a subject-oriented student position and promote professional self-realization. The article outlines three key levels of cognitive activity – reproductive, productive, and creative – each dependent on the methodological design of the learning process. Independent work is identified as a crucial element in student training, enabling the shift from passive knowledge reception to active knowledge construction, thereby fostering the development of higher-order professional competencies.

Among the effective methods and tools for enhancing cognitive engagement, the author identifies interactive technologies, case-based learning, problem-oriented learning, small group work, digital educational tools, visualizations, self-assessment, and reflection. It is stressed that without internal motivation, even the most innovative teaching tools may fall short of their intended outcomes. Thus, the development of intrinsic motivational drivers becomes a strategic priority in training competent future physicians.

In conclusion, the article asserts that the development of students' cognitive activity results from a complex interaction of external pedagogical influences and internal psychological resources. This process must be viewed as a strategic educational objective requiring a comprehensive revision of all structural components of the educational process – from goals and content to methods and formats of instruction. Cognitive activity is presented as an integral characteristic of the individual and a foundation for professional self-realization in medical practice.

Key words: *cognitive activity, medical students, professional competence, learning activity, learning motivation, learner-centered education, developmental learning, independent work, student subjectivity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується значними науковими, соціально-економічними та технологічними досягненнями, зумовлює його всебічний прогрес та висуває нові вимоги до системи вищої освіти. Основною метою останньої є формування компетентного, креативного та соціально активного фахівця, здатного до ефективної професійної самореалізації [7, с. 143]. Проте в умовах існуючої організації освітнього процесу рівень професійної підготовки студентів медичних закладів вищої освіти не повною мірою відповідає вимогам сучасної клінічної практики. Для забезпечення глибокого засвоєння навчального матеріалу студенти мають постійно вдосконалювати знання, формувати клінічні та дослідницькі навички, активізувати пізнавальну діяльність [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розвитку пізнавальної активності як учнів так і студентів приділяли увагу науковці та науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів не одне десятиліття, проте в умовах реформування вищої освіти в Україні ця тема стає все більш актуальною. Дослідженням загальних проблем формування та активізації пізнавальної діяльності займались А.А. Вербицький, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, Г.С. Костюк. Психологічними умовами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів цікавились М.С. Барчій, Н.М. Давидюк, В.М. Ребенок, Н.В. Щепіна, О.В. Кочубей та інші українські вчені-педагоги. Проте проблемам розвитку пізнавальної активності студентів медичних вищих навчальних закладів приділено не достатньо уваги, хоча професійний ріст майбутнього лікаря не можливий без формування у них постійного стійкого інтересу до самонавчання, критичного мислення та удосконалення вмінь та навичок.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З урахуванням актуальних освітніх тенденцій зростає роль самостійної роботи як складника освітнього процесу в медичних ВНЗ, що потребує високої інтенсивності пізнавальної активності з боку здобувачів освіти. Проте в умовах відсутності внутрішньої мотивації така форма роботи не завжди трансформується у засіб професійного самовдосконалення. Розв'язання цієї проблеми передбачає впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу у медичних ЗВО, що мають охоплювати всі його структурні елементи: цілі, зміст, структуру, форми, методи та засоби навчання. Особливе значення при цьому має розвиток пізнавальної активності студентів як основи формування якісної професійної підготовки майбутніх лікарів [4; 7].

Водночас функціонування сучасної ступеневої системи вищої освіти супроводжується низкою недоліків, зокрема недостатньою адаптованістю освітніх програм до специфіки медичної професійної діяльності та актуальних вимог до особистості майбутнього фахівця. Крім того, спостерігається певна уніфікованість форм, методів і прийомів навчання, що негативно впливає на рівень зацікавленості студентів у пізнавальній діяльності та знижує мотивацію до опанування обраної спеціальності.

Мета статті. Метою даної публікації є теоретичне обґрунтування та аналіз педагогічних умов, засобів і методів активізації пізнавальної діяльності студентів медичних закладів вищої освіти як ключового чинника формування їхньої професійної компетентності, а також визначення ролі викладача у створенні особистісно орієнтованого освітнього середовища, що сприяє інтелектуальному розвитку, мотивації до навчання та самореалізації майбутніх фахівців у галузі медицини.

Виклад основного матеріалу. Навчально-пізнавальна діяльність розглядається як специфічна форма загальнолюдської активності, спрямованої на засвоєння системи знань, методів діяльності, культурних надбань і соціальних взаємин. У контексті професійної підготовки студентів дана діяльність виконує функцію оволодіння способами вирішення прикладних завдань, формування професійного

мислення, творчого підходу, що надає їй спрямованості на майбутню професійну діяльність і визначає її як навчально-професійну [2, с. 84].

У процесі навчання студент виступає об'єктом педагогічного впливу, результатом якого є індивідуалізований досвід, сформований у ході засвоєння змісту навчальних програм. Основною метою педагогічної взаємодії є розвиток особистості здобувача освіти, зокрема його інтелектуальне, особистісне зростання та становлення як суб'єкта освітньої діяльності. Об'єктом навчально-професійної діяльності студента виступає наукова, теоретична і практична інформація, яка підлягає засвоєнню, тоді як результатами цієї діяльності є продукти навчальної активності – демонстрація знань, умінь і навичок у межах контрольних форм (іспити, заліки, модульні перевірки тощо) [2].

Як суб'єкт навчально-професійної діяльності, студент характеризується наявністю мети, об'єкта діяльності, засобів її досягнення, а також певного рівня потенціалу й можливостей. Одним із провідних завдань викладача впродовж усього періоду професійного становлення студента є педагогічне супроводження його особистісного самовизначення. Організовуючи педагогічний вплив, необхідно враховувати, що розвиток студента не відбувається у прямій залежності від зовнішніх освітніх впливів, а реалізується відповідно до внутрішніх психологічних закономірностей – індивідуальних особливостей сприйняття, мислення, пам'яті, вольових якостей, характеру та формування здібностей. Суб'єктна позиція у навчально-професійній діяльності не є вродженою – вона формується під впливом освітнього процесу. Відтак, саме викладачеві належить ключова роль у сприянні перетворенню студента на активного суб'єкта навчально-професійної діяльності, що ґрунтується на ідеї особистісного саморозвитку [2].

Під поняттям активності студентів слід розуміти рівень їх залученості до навчального процесу, що виявляється у готовності до виконання навчальних завдань, прагненні до самостійної діяльності, вмінні самостійно добувати наукову інформацію з різноманітних джерел, а також у розширенні власних пізнавальних інтересів. Пізнавальна активність виступає інтегральною характеристикою особистості у процесі оволодіння знаннями, що формується в результаті взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів [10, с. 196]. До зовнішніх відносять: організаційно-методичне забезпечення освітнього процесу, його професійну спрямованість та рівень педагогічної майстерності викладачів. Внутрішні фактори охоплюють індивідуально-психологічні особливості студента (когнітивні процеси, емоційна та вольова сфери) та його мотиваційно-ціннісну орієнтацію.

Активізація пізнавальної діяльності традиційно пов'язується з удосконаленням форм і методів навчальної роботи, які забезпечують активну та самостійну пізнавальну діяльність студентів. Однак ефективність цього процесу значною мірою залежить і від викладача. Активізація пізнавальної активності повинна розглядатися як система суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, що сприяє розвитку мислення, формуванню здатності до самостійного пошуку знань та застосування їх у нових соціальних і професійних контекстах. У такій системі роль викладача трансформується від передавача знань до наукового партнера й дослідника. Його завданням стає проєктування навчального змісту, розробка методичних рекомендацій, а також організація занять, що стимулюють самостійність студентів [1, с. 124].

Ключовим психолого-педагогічним ефектом розвивального навчання є конструктивна взаємодія між викладачем і студентом на засадах особистісно орієнтованого підходу. Така взаємодія передбачає спільну відповідальність за результат навчання та зумовлює необхідність виявлення високого рівня пізнавальної активності з боку студентів [10, с. 197]. Розвиваюче навчання передбачає створення проблемних ситуацій, які стимулюють рефлексію та пошук нетипових рішень, що, у свою чергу, формує нові професійні компетентності в умовах змінної освітньої дійсності.

Підвищення ефективності пізнавальної діяльності можливе за умов актуалізації суб'єктної позиції студента, використання особистісно-орієнтованих технологій навчання та спрямованості на розвиток критичного мислення, творчості й самостійного прийняття рішень. Мотиваційна складова у цьому процесі набуває ключового значення, оскільки саме вона визначає вектор саморозвитку та самоактуалізації здобувача освіти. Структура мотивації формується у процесі навчання й поділяється на зовнішні та внутрішні компоненти. До внутрішніх відносяться професійні мотиви (усвідомлення значущості знань, прагнення до інтелектуального самовдосконалення, інтерес до обраної спеціальності), а до зовнішніх – соціальні очікування, бажання отримати диплом, схвалення з боку значущих осіб [5].

Особливої уваги заслуговує практична спрямованість освітнього процесу, що відіграє важливу роль у формуванні пізнавальної активності студентів. Фахова підготовка передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування практичних умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності. У цьому контексті доцільним є перегляд і посилення практичного компонента таких дисциплін, як «Гістологія, цитологія та ембріологія». Пізнавальна активність у межах цієї навчальної дисципліни повинна розглядатися як ключова якість майбутнього лікаря та показник якості фахової підготовки.

У педагогічній літературі виокремлюють три рівні навчально-пізнавальної активності [6].

1. Репродуктивний, що ґрунтується на свідомому запам'ятовуванні та відтворенні знань;

2. Продуктивний, що характеризується самостійністю мислення, критичністю, здатністю застосовувати знання в нових умовах;

3. Креативний, який передбачає ініціативу у постановці завдань і пошуку нових способів досягнення мети.

Активність студента на кожному з цих рівнів прямо залежить від педагогічної організації навчального процесу. Активізація визначається як безперервний процес стимулювання пізнавальної активності студентів, що сприяє формуванню емоційно-ціннісного досвіду, адаптації до професійного середовища та розкриттю індивідуального потенціалу. До основних напрямів активізації належить впровадження інноваційних форм, методів та засобів навчання, зокрема кейс-методу, проблемно-орієнтованого навчання, роботи в малих групах, методів візуалізації, інтерактивних технологій, проєктної та дослідницької діяльності [6].

Педагогічний досвід свідчить, що найвищого рівня активності студентів можна досягти за умов створення навчальних ситуацій, які вимагають активної інтелектуальної участі: аргументації власної позиції, участі в дискусіях і колективних обговореннях, постановки запитань, рецензування відповідей одногрупників, здійснення самоперевірки та самоаналізу. Ефективними методичними прийомами для стимулювання мотивації до навчання є: організація самооцінювання й корекції результатів діяльності студентів, використання візуалізацій та цифрових технологій, застосування професійно-орієнтованих і проблемних завдань, створення ситуацій вибору, активізація пошуку альтернативних рішень, урахування особистого досвіду студентів і новітніх наукових досягнень [1, с. 126]

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема електронних освітніх ресурсів, підвищує рівень самостійності, сприяє розвитку критичного мислення та професійної рефлексії [4, с. 269]. Високий рівень інформаційного забезпечення навчального процесу, що базується на принципах логічності, послідовності, мобільності та проблемності, є запорукою підвищення якості засвоєння знань. Водночас, незважаючи на наявність різноманітних методичних інструментів, рівень пізнавальної активності більшості студентів залишається на репродуктивному рівні. Основною причиною цього вважається недостатній розвиток внутрішніх факторів пізнавальної мотивації [10, с. 197].

Самостійна робота студентів відіграє важливу роль у структурі освітнього процесу, виступаючи не лише методом навчання, а й ефективним засобом самоосвіти. У сучасній світовій вищій педагогіці вона розглядається як ключова форма професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Саме у процесі самостійної діяльності студенти переходять від пасивного засвоєння знань до активного їх конструювання, що є основою формування суб'єктної позиції у навчанні. Така форма навчання сприяє реалізації міждисциплінарного підходу, розвитку творчого потенціалу студентів і забезпеченню тісного взаємозв'язку між теоретичними знаннями та практичними навичками [3, с.105].

Самостійна робота також сприяє становленню низки особистісних якостей майбутнього фахівця медичної справи: позитивного ставлення до професійної діяльності, працьовитості, здатності до самоорганізації, відповідальності за прийняті рішення, а також навичок взаємодії в колективі та з пацієнтами й орієнтації на результативність [9, с. 50]. З метою досягнення високої якості освітніх результатів, під час добору методів навчання важливо орієнтуватися на досягнення продуктивного ефекту: студент має не лише засвоювати знання, а й вміти застосовувати їх у нових практичних ситуаціях, трансформуючи в особистісно значущий досвід.

Ефективність навчання значною мірою залежить від рівня активності навчально-пізнавальної діяльності студентів, який, у свою чергу, зумовлений рівнем розвитку їх пізнавальних здібностей. Важливим дидактичним принципом є відповідність складності завдань індивідуальним можливостям здобувачів. Завищені вимоги або невідповідність навчального матеріалу актуальному рівню когнітивного розвитку можуть спричинити зниження мотивації до навчання, втрату впевненості у власних силах та зниження освітніх результатів.

Таким чином, оптимізація процесу професійної підготовки студентів вищих медичних закладів освіти має бути спрямована на посилення практичної компоненти, впровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій і розвиток пізнавальної активності як фундаментальної умови становлення компетентного лікаря.

Висновки. Пізнавальна активність студентів формується як результат взаємодії зовнішніх педагогічних впливів та внутрішніх психічних ресурсів особистості, проявляючись у процесі цілеспрямованої навчальної діяльності. Її розвиток є визначальним чинником якісної професійної підготовки майбутніх фахівців. Серед психологічних умов активізації пізнавальної діяльності особливе місце займає розвивальне навчання, що ґрунтується на самостійному пошуку знань, усвідомленні змісту інформації та здатності її застосування в нових соціально-професійних контекстах. У цьому процесі важливу роль відіграє суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками освітнього процесу, а також запровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. Як інтегральна характеристика особистості, пізнавальна активність є фундаментом її самореалізації в професійній сфері.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барчій М. Психологічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2016. № 1. С. 123–130.

2. Бондарєва Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у системі ступеневої вищої освіти. *Нова педагогічна думка.* 2013. № 1. С. 83–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd 2013 1 19 (дата звернення 30.06.2025).

3. Гурська О. Місце та роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі. *Витоки педагогічної майстерності.* 2014. Випуск 13. С. 103–107.

4. Димар Н.М., Корильчук Н.І., Стриженко Т.О. Роль інтерактивних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх медиків. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 31 (2-2021). Київ : Міленіум, 2021. С. 261–271.

5. Кашканова Г. Г. Навчально-пізнавальна діяльність студента як єдність його операційних та мотиваційних компонентів. URL : http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/kashkanova.php (дата звернення 4.08.2025).

6. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика про-фесійної освіти». К., 2004. 42 с.

7. Стучинська Н., Новікова І. Проектування сучасного освітнього середовища на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* Випуск 10(2). С. 142–148.

8. Щепіна Н.В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ як наукова проблема. URL: http://www.nbuv.gov.ua (дата звернення 30.06.2025).

9. Шумило М.Ю. Методика організації самостійної роботи студентів-медиків у вищих навчальних закладах. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* VIII (95), Issue: 239, 2020. Nov. P. 48–51.

10. Яцина, О. Ф. Психологічні аспекти активізації пізнавальної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. Вип. 20. С. 195–198.

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБОВ'ЯЗКОВИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ

PECULIARITIES OF FORMING THE INDIVIDUAL STYLE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING MANDATORY EDUCATIONAL COMPONENTS

УДК 378: 37
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.28
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Жорняк Б.Є.,
канд. пед. наук,
завідувач кафедри музичного мистецтва
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Зарицька А.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри музичного мистецтва
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Ткачук С.М.,
викладач кафедри музичного мистецтва
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

У статті висвітлено особливості формування індивідуального стилю майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення обов'язкових освітніх компонентів у Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Проаналізовані обов'язкові освітні компоненти як засіб формування індивідуального стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах сучасної реформи освіти. У публікації представлена структура індивідуального стилю педагога, подана дефініція поняття «індивідуальний стиль майбутнього учителя музичного мистецтва». Автори зазначають, що індивідуальний стиль майбутнього учителя музичного мистецтва – це цілісна система стійких, особистісно зумовлених способів педагогічної та музично-творчої діяльності, що виявляється у характерних для конкретної особистості підходах до викладання, взаємодії з учнями, інтерпретації музичного матеріалу та організації освітнього процесу загалом. Цей стиль формується на основі професійних знань, музичних здібностей, творчого потенціалу, комунікативних якостей та індивідуального досвіду здобувача освіти в процесі вивчення обов'язкових освітніх компонентів.

Авторами описані різноманітні тренінги, майстер-класи, мистецькі проєкти, які проводяться у КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Серед яких: семінар-практикум «Навички soft skills основа організації якісного освітнього процесу»; мистецько-науковий проєкт «Академічні майстерки»; семінар-тренінг на тему: «Якісна освіта – впевнене майбутнє»; семінар-тренінг «Академічна доброчесність у мистецькій освіті: етика, відповідальність та професійний розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва» тощо.

Обґрунтовано, що важливу роль у формуванні індивідуального стилю майбутніх учителів музичного мистецтва відіграють професійні знання, музичні здібності, творчий потенціал, комунікативні якості та індивідуальний досвід здобувача освіти в процесі вивчення обов'язкових освітніх компонентів.

Ключові слова: *індивідуальний стиль, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, майбутні учителі музичного мистецтва, майстер-класи, мистецькі проєкти, обов'язкові освітні компоненти.*

The article explores the peculiarities of forming the individual style of future music teachers during the study of mandatory educational components at the Municipal Institution of Higher Education «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council.

The mandatory educational components are analyzed as a tool for shaping the individual teaching style in the context of modern educational reform. The publication outlines the structure of a teacher's individual style and provides a definition of the concept «individual style of a future music teacher».

According to the authors, this individual style represents a coherent system of stable, personality-driven methods of pedagogical and musical-creative activity. It is expressed through the future teacher's unique approaches to instruction, interaction with students, interpretation of musical material, and organization of the educational process. This style develops through the integration of professional knowledge, musical abilities, creative potential, communication skills, and personal learning experience acquired during the study of core academic subjects.

The article also presents a range of training sessions, workshops, and artistic projects implemented at Lutsk Pedagogical College. Among them are:

– the practical seminar «Soft Skills as the Basis for a High-Quality Educational Process»;

– the art-science project «Academic Art Studios»;

– the training seminar «Quality Education – a Confident Future»;

– the seminar «Academic Integrity in Arts Education: Ethics, Responsibility, and Professional Development of Future Music Teachers», among others.

The study substantiates that the formation of an individual style in future music teachers is significantly influenced by their professional knowledge, musical aptitude, creative capacity, communication competence, and personal experience gained during the study of mandatory educational components.

Key words: *individual style, Municipal Institution of Higher Education «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council, future music teachers, workshops, art projects, mandatory educational components.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформування системи української мистецької освіти у контексті соціально-економічних, політичних і культурних перетворень, що відбуваються в Україні в останні десятиріччя, не мислиться без підготовки і виховання високоосвіченої і професійно-компетентної, грамотної особистості учителя, здатного спрямовувати свою життєдіяльність у русло гуманістичного розвитку суспільства і національної освіти, саморозвитку на підґрунті засвоєння загальнолюдських цінностей, кращих традицій і досягнень української науки та культури [1].

За таких умов важливого значення набуває проблема удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів, наповнення її новим, національним змістом. Актуалізується проблема

формування національної інтелігенції, посилення культурологічної спрямованості навчання молоді на основі збереження історичних цінностей українського народу та використання їх у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням науково-теоретичних та методичних засад професійної підготовки вчителя займалися А. Алексюк, Т. Березівська, Л. Березовська, І. Вохмяніна, О. Дем'янчук, Ж. Ковалів, Н. Ничкало, Л. Сіпко, В. Черкасов та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва приділено значну увагу у багатьох наукових публікаціях, проте потребує уточнення питання формування індивідуального стилю майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення обов'язкових освітніх компонентів.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати особливості формування індивідуального стилю майбутніх учителів музичного мистецтва на прикладі організації освітнього процесу в Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

Виклад основного матеріалу. Основне завдання закладу вищої освіти полягає у тому, щоб підготувати до трудової діяльності висококваліфікованих фахівців. Тільки висока професійно-педагогічна компетентність педагога в поєднанні з індивідуальним стилем здатні забезпечити належний рівень знань і вихованості його здобувачів освіти.

Саме тому надзвичайно важливою постає проблема формування індивідуального стилю майбутніх учителів музичного мистецтва як комплексної характеристики його особистості, сформованої в процесі вивчення обов'язкових освітніх компонентів, яка вміщує у собі різносторонні професійні знання, загально-педагогічні уміння, навички, креативність, самостійність, кращі особистісні якості, необхідні для успішного виконання професійної діяльності відповідно до вимог суспільства та концептуальних засад національної освіти.

Сучасні освітні системи переважної більшості країн світу орієнтуються на оновлення змісту навчання і навчальних технологій відповідно до потреб ринку праці, вимог інтеграції до освітнього простору на основі компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогічних кадрів.

Дослідження західноєвропейських систем підготовки педагогічних кадрів свідчить про наявність спільних інтеграційних чинників, що зумовлюють розвиток цього соціально-педагогічного явища. До ключових з них належать такі положення:

– Кожна національна модель педагогічної освіти формується та функціонує в межах специфічних історико-політичних і соціально-економічних умов, що визначають особливості її змістового, організаційного та ціннісного наповнення.

– Розвиток систем підготовки педагогічних кадрів у країнах Західної Європи впродовж останніх десятиліть відбувається під впливом провідних міжнародних освітніх тенденцій, зокрема ідей професіоналізації, інтеграції та універсалізації педагогічної освіти.

– Педагогічна освіта відображає культурно-історичну специфіку кожної країни, втілюючи усталені національні традиції, уявлення про соціальну місію вчителя, його професійний статус і компетентнісний потенціал.

Індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя слід розуміти як унікальну форму вияву його особистості в процесі педагогічної взаємодії, що реалізується через стабільну систему характерних засобів, прийомів і методів, які становлять цілісну особистісно зумовлену структуру професійної поведінки [7, с.45].

Структура індивідуального стилю професійної діяльності педагога включає низку ключових компонентів, серед яких провідними є мотиваційний, комунікативний та творчий.

Мотиваційний компонент відображає внутрішню установку педагога на здійснення професійної діяльності, його свідомий вибір педагогічної професії, зацікавленість у взаємодії з учасниками освітнього процесу, а також готовність до особистісного включення в педагогічну взаємодію. Завдяки цьому педагог формує мотивацію для продуктивної педагогічної взаємодії, формування особистості учня, досягнення ефективної результативності.

Комунікативний компонент включає вміння педагога грамотно, точно, логічно донести свою думку, привернути увагу учня та утримувати її протягом уроку, вміння доступно розтлумачити сутність проблеми, а також вміння схиляти учня до правильної моделі поведінки. Такий вчитель завжди буде товариським, розкутим та впевненим під час спілкування, у нього буде завжди гарний настрій, емоційний підйом, відчуття радості від спілкування з учнями. На нашу думку, це дуже важливий компонент, адже найефективніший спосіб передачі знань відбувається саме через спілкування.

Творчий компонент передбачає сформованість у педагога низки когнітивних та особистісних характеристик, зокрема здатності до нестандартного мислення, ініціативності, розвиненої уваги, спостережливості, наполегливості у реалізації творчих задумів, а також уміння генерувати й упроваджувати нові способи професійної діяльності [4, с. 9].

Індивідуальний викладацький стиль формується не одразу, а має декілька періодів розвитку. За твердженням І. Вохмяніної музично-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти спрямована на формування у студентів цілісного комплексу спеціальних знань, умінь і навичок з дисциплін музично-теоретичного, музикознавчого, інструментального та вокально-хорового циклів, що

забезпечують їхню готовність до ефективного здійснення музично-педагогічної діяльності [3, с. 7].

На нашу думку, формують індивідуальний стиль майбутніх учителів музичного мистецтва вивчення таких освітніх компонентів, як «Вступ до спеціальності», «Теорія і методика музичного виховання», «Методика викладання музичного мистецтва», «Пробні уроки та заняття в закладах загальної середньої освіти», «Комплексна педагогічна практика з фаху».

У процесі опанування зазначених освітніх компонентів здобувачі вищої освіти активно залучаються до виконання індивідуальних творчих проєктів, які спрямовані на розвиток їхніх професійно значущих якостей і формування індивідуального стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва. Такі проєкти мають практико-орієнтований характер і передбачають розв'язання комплексу завдань, що активізують аналітичне мислення, музично-естетичне сприйняття, творчу ініціативу, а також навички самостійного дослідження й художньої інтерпретації.

Серед типових завдань, які реалізуються в межах проєктної діяльності, можна виокремити такі:

– аналітичне дослідження творчості відомих вітчизняних композиторів та виконавців з подальшим створенням мультимедійної презентації, що містить аудіофрагменти музичних зразків, характеристику стилістичних особливостей музики, манери виконання, тембрових відмінностей і т.п.;

– організація колективного обговорення музичних матеріалів зі студентами групи з метою розвитку навичок критичного мислення, рефлексії та фахової дискусії;

– пошукова робота в цифрових ресурсах з метою виявлення мистецьких творів, пов'язаних із міфологічною тематикою, аналіз їх змісту, художніх образів та взаємозв'язків між музикою, літературою та візуальним мистецтвом.

Завдяки таким завданням здобувачі освіти не лише поглиблюють власні знання з музичного мистецтва, а й поступово формують індивідуальний стиль педагогічної діяльності, що ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході, креативності, здатності до художньої інтерпретації та рефлексивного осмислення професійного досвіду.

У КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради для підсилення формування індивідуального стилю майбутніх учителів музичного мистецтва значна увага приділяється проведенню різноманітних тренінгів, майстер-класів, мистецьких проєктів, де здобувачі освіти можуть проявити свій власний індивідуальний стиль. Наприклад, семінар-практикум «Навички soft skills як основа організації якісного освітнього процесу», де здобувачі освіти мали можливість не тільки почути цікаву інформацію, але й повправлятися у використанні цих навичок у практичних ситуаціях; мистецько-науковий проєкт «Академічні майстерки», мета якого спрямовувалась на набуття науково-методичного та практичного досвіду із розвитку сучасних фахових компетентностей в галузі музичного мистецтва; семінар-тренінг на тему «Якісна освіта – впевнене майбутнє», де здобувачі освіти демонстрували свої відеозаписи уроків в закладах загальної середньої освіти, а кожен зі студентів зміг проаналізувати свій показовий урок і зазначити оптимальні методи і прийоми щодо його проведення; семінар-тренінг «Академічна доброчесність у мистецькій освіті: етика, відповідальність та професійний розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва», який сприяв формуванню критичного мислення здобувачів освіти, усвідомлення значення академічної доброчесності як основи майбутньої педагогічної діяльності тощо [8].

Реалізація таких заходів призначена для підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до професійної діяльності за допомогою активних методів, які можна буде випробувати на практиці. Відбувається формування організації позитивної міжособистісної взаємодії, навичок виконання різних педагогічних завдань у стандартних і нетрадиційних ситуаціях, а також розвиток творчого мислення під час вирішення професійних завдань, формується індивідуальний стиль майбутніх учителів музичного мистецтва.

Щодо нашої наукової розвідки, вважаємо, що індивідуальний стиль майбутнього учителя музичного мистецтва – це цілісна система стійких, особистісно зумовлених способів педагогічної та музично-творчої діяльності, що виявляється у характерних для конкретної особистості підходах до викладання, взаємодії з учнями, інтерпретації музичного матеріалу та організації освітнього процесу загалом. Цей стиль формується на основі професійних знань, музичних здібностей, творчого потенціалу, комунікативних якостей та індивідуального досвіду здобувача освіти в процесі вивчення обов'язкових освітніх компонентів.

Висновки. Індивідуальний стиль майбутнього учителя музичного мистецтва – це важлива категорія в аспекті діяльності успішного педагога. Це ознака того, що учитель має чітко виражену індивідуальність, сформоване високорозвинене педагогічне мислення, яскравий творчий компонент діяльності, педагогічну інтуїцію. Індивідуальний стиль педагога має свою структуру і складається з таких компонентів як мотиваційний, комунікативний та творчий. Система індивідуальної творчості майбутнього учителя музичного мистецтва має декілька періодів та формується завдяки постійному самовдосконаленню, пошукам інноваційних моделей викладання, їх аналізу та способу експериментального випробовування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про освіту» від 19.01.2019 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення 10.08.2025).
2. Березовська Л. І. Педагогічна практика як засіб формування професійної компетентності майбутніх вихователів. *Перспективи та інновації науки*. № 12(46). 2024. С. 124–136.
3. Вохмяніна І. В. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2009. 21 с.
4. Ковалів Ж.В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» . Одеса, 2005. 20 с.
5. Положення про практичну підготовку здобувачів вищої/фахової передвищої освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради (редакція 2.0). URL: https://lpc.in.ua/wp-content/uploads/2024/10/polozhennia-pro-praktynu-pidhoovku.pdf (дата звернення 12.08.2025).
6. Сіпко Л. О., Березівська Т. С. Педагогічна практика як складова професійної підготовки майбутніх учителів. *Суспільство та національні інтереси.* № 4(4).2024. С. 631–644.
7. Черкасов В.Ф. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів-музикантів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування. *Наукові записки* / Ред. кол.: В.В. Радул, В.А. Кушнір та ін. Випуск 139. *Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. 316 с.
8. Новини кафедри музичного мистецтва Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради URL: https://lpc.in.ua/novyny-kafedry-muzychnoho-mystetstva/ (дата звернення 10.08.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 13.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ В УКРАЇНІ В УМОВАХ КІБЕРЗАГРОЗ

INFORMATION COMPETENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER FOR ECONOMICS STUDENTS IN UKRAINE UNDER CYBER THREATS

УДК 378.147:004.9:004.056(477)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.29
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Іщенко Т.М.,
ст. викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Кузьменко Д.В.,
ст. викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Остапенко Е.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов факультету фінансів
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Стаття описує проблему формування інформаційної компетентності викладачів англійської мови, які працюють зі студентами економічних спеціальностей в Україні, з урахуванням сучасних викликів цифрового середовища та кіберзагроз. Показано, що в умовах цифровізації освіти інформаційна компетентність викладача постає не лише як інструментальна навичка володіння цифровими технологіями, а як інтегрована складова його професійної діяльності, що охоплює здатність безпечно, ефективно та етично працювати з інформацією, критично її оцінювати, створювати якісний навчальний контент і підтримувати комунікацію в цифровому просторі.

У статті визначено поняття «інформаційна компетентність» як сукупність знань, умінь, цінностей і рефлексивних практик, які забезпечують ефективне використання інформаційних ресурсів у професійній діяльності викладача. Описано п'ять ключових підкомпонентів цієї компетентності: технологічний (володіння цифровими сервісами, платформами, інструментами захисту даних), комунікативний (ефективна взаємодія в синхронному та асинхронному режимах), аналітичний (оцінювання джерел, пошук і обробка інформації), етичний (дотримання академічної доброчесності, кіберетики), а також рефлексивний (оцінка власної діяльності, виявлення прогалин та потреб у професійному розвитку).

Показано, що кожен із компонентів може розвиватися через застосування сучасних методів, зокрема кейс-методів, цифрових симуляцій, навчальних платформ, онлайн-інструментів, тренінгових вправ та практик критичного мислення. Обґрунтовано, що формування інформаційної компетентності викладачів має бути інтегрованим у стратегії професійного розвитку, а не епізодичним підвищенням кваліфікації. Зазначено, що особливе значення в цьому контексті мають питання інформаційної безпеки, стресостійкості та адаптивності викладача до динамічних змін освітнього середовища.

Ключові слова: *інформаційна компетентність, цифрова освіта, викладач англійської мови, кібербезпека, економічна освіта, цифрові загрози.*

The article addresses the issue of developing information competence by English language teachers working with students of economics in Ukraine, considering the current challenges of the digital environment and growing cyber threats. It is shown that in the context of educational digitalization, information competence is not limited to instrumental skills using digital tools, but rather emerges as an integrated component of a teacher's professional activity. It includes the ability to work with information safely, efficiently, and ethically, to critically assess content, and maintain communication in digital space.

The concept of "information competence" is defined as a combination of knowledge, skills, values, and reflective practices that enable the effective use of information resources in professional teaching. Five key subcomponents of this competence are described: technological (proficiency with digital services, platforms, and data protection tools), communicative (effective interaction in synchronous and asynchronous formats), analytical (evaluating sources, searching, and processing information), ethical (academic integrity, digital ethics), and reflective (self-evaluation, identifying gaps, and professional development needs).

The article demonstrates that each subcomponent can be developed through the use of modern methods, including case-based learning, digital simulations, educational platforms, online tools, training exercises, and critical thinking practices. The authors argue that the development of teachers' information competence should be integrated into long-term professional development strategies rather than approached as isolated training activities. Special attention is given to information security, teacher resilience, and adaptability in a rapidly evolving educational landscape.

Key words: *information competence, digital education, English language teacher, cybersecurity, economic education, digital threats.*

Обґрунтування. Стрімкий розвиток цифрових технологій зумовлює трансформацію вимог до професійної діяльності викладача іноземної мови в Україні, зокрема в контексті підготовки студентів економічних спеціальностей. Одним із компонентів, які забезпечують ефективний освітній процес, стає сформована інформаційна компетентність викладача. Цифрова компетентність як частина професійної компетентності охоплює здатність критично працювати з цифровими ресурсами, інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології в освітній процес та забезпечувати кібербезпеку учасників навчання. І особливої актуальності питання формування цифрової компетентності як викладача, так і студента економічних спеціальностей набуває в умовах зростаючих кіберзагроз, що супроводжують цифрову трансформацію освіти в Україні. Війна, кібератаки на освітню інфраструктуру, інформаційні маніпуляції та порушення безпеки персональних даних створюють нові виклики для викладачів. Наголосимо, що в сфері економіки цифрова грамотність і захист інформації мають критичне значення.

Саме тому інформаційна компетентність викладача іноземної мови становить обов'язкову вимогу до сформованої особистості викладача, і включає навички роботи в умовах цифрової нестабільності, здатність забезпечити безпечне

освітнє середовище, а також формувати у студентів медіаграмотність і відповідальне ставлення до цифрових ресурсів. Це обумовлює необхідність комплексного аналізу складових інформаційної компетентності викладача, вивчення ефективних моделей її формування та визначення пріоритетів її розвитку у закладах вишої освіти України, які готують майбутніх економістів.

Мета дослідження полягає у визначенні змісту поняття інформаційна компетентність викладача іноземної мови, виявленні основних напрямків її розвитку у процесі підготовки студентів економічних спеціальностей, виокремленні структурних підкомпонентів цієї компетентності та обґрунтуванні ефективних способів її формування в умовах сучасного цифрового та кібербезпечного освітнього середовища.

Аналіз літературних джерел. Поточний розвиток цифрових систем та безпекова ситуація в Україні, враховуючи повномасштабну війну, обумовлюють необхідність пріорітезації інформаційної компетентності як у фахівців, так і в їх викладачів. Особливо актуальним постає питання захисту інформації при роботі в Інтернет та з цифровими мережами, протидії крадіжці даних та іншим проявам кіберзлочинності[1]. Так само, як і в економічному секторі, де витік інформації може мати критичне значення для організації, важливим є навчання фахівців педагогічних напрямків, зокрема викладачів ЗВО, інформаційній безпеці, незалежно від їх профілю [14]. Викладачів іноземних мов ми б виділили у даному контексті в окрему групу, так як вони здійснюють мовну, культурну, етичну, комунікативну та фахово орієнтовану іншомовну підготовку студентів. Безперечно, робота викладача іноземних мов економічного ЗВО прямо пов'язана з цифровим середовищем(робота онлайн, з масивами даних, доступ до міжнародних баз даних, робота з цифровими мовними освітніми платформами [5].Належне опанування цифровими засобами та сформовані навички інформаційної безпеки становлять невід'ємний компонент професійної компетентності викладачів іноземних мов у немовних ЗВО [3], [8]. Окрім того, сучасне викладання неможливе без опанування викладачем інформаційних технологій, застосунків, використання інтерактивних цифрових методів навчання іноземної мови [4]. Дослідження, присвячені використанню ШІ при роботі викладачів, наголошують на необхідності використання ШІ при викладанні, та недоречності ігнорування його можливостей [10]. Проте, формування інформаційної компетентності викладачів потребує додипломної підготовки з пріорітезацією інформаційної компетентності [2], а також післядипломної освіти у вигляді курсів, тренінгів, тощо [6]. Педагогічними умовами формування цифрової компетентності викладача іноземних мов є запровадження системи тренінгових заходів, на яких у викладача має сформуватись уявлення про правила роботи в інформаційному середовищі, етичність такої роботи, правила безпеки та способи захисту, на рівні інформаційної компетентності, яку викладач надалі готовий передавати студентам на заняттях з іноземної мови [7].

Виклад основного матеріалу. Інформаційна компетентність викладача іноземної мови, який працює зі студентами економічних спеціальностей, у сучасних умовах набуває особливого значення. Вона розглядається не лише як здатність користуватися цифровими технологіями, а як комплексна характеристика професійної діяльності, що охоплює знання, уміння, ставлення і поведінкові моделі, пов'язані з пошуком, критичною оцінкою, використанням, створенням та безпечним поширенням інформації у цифровому середовищі. Особливої актуальності формування інформаційної компетентності викладача набуває в умовах зростання кіберзагроз, що потребує від викладача високого рівня цифрової обізнаності, інформаційної безпеки та відповідального ставлення до академічної доброчесності.

Основними напрямками розвитку інформаційної компетентності викладача англійської мови для студентів-економістів є формування здатності працювати з сучасними цифровими інструментами для навчання і контролю знань, зокрема платформами дистанційного навчання, засобів автоматичного оцінювання, мультимедійних ресурсів для викладання фахової англійської мови; формування навичок кібергігієни з метою захисту персональних даних, протидії шахрайству, відповідального використання онлайн-ресурсів; розвиток критичного інформаційного мислення щодо перевірки інформації, джерел її походження та достовірності в умовах інформаційних війн та маніпуляцій; інтеграція міждисциплінарного підходу у викладання, що дозволяє поєднувати лінгвістичну та економічну термінологію в цифровому контексті; та підвищення здатності до самонавчання та постійного вдосконалення цифрових компетенцій відповідно до нових викликів.

Серед основних підкомпонентів інформаційної компетентності викладача доцільно виокремити технологічну компетентність (вміння працювати з цифровими ресурсами); комунікативну компетентність (вміння ефективно взаємодіяти в онлайн-середовищі); етичну компетентність (знання щодо та навички дотримання принципів доброчесності та безпеки); аналітичну компетентність (уміння та навички аналізувати й адаптувати інформацію до фахового контексту студентів-економістів); та рефлексивну компетентність (усвідомлення власного рівня володіння інформаційними технологіями і шляхи його розвитку).

Формування інформаційної компетентності викладача англійської мови для студентів-економістів в умовах кіберзагроз потребує системного підходу до розвитку її ключових підкомпонентів: технологічного, комунікативного, етичного, аналітичного та рефлексивного. Для кожного з них важливо підібрати відповідні методи та засоби, які сприятимуть ефективному набуттю знань, умінь і навичок у цифровому середовищі. Зазначимо, що всі нижчезазначені методи формування інформаційної компетентності викладача безпосередньо естраполюються на формування такої ж компетентності у студентів, проте спочатку має бути сформована компетентність викладача.

Розвиток технологічної компетентності викладача здійснюється шляхом навчання роботі на цифрових платформах (Zoom, Moodle, Google Classroom), проведенням інструктивно-практичних тренінгів зі створення навчального контенту, а також моделювання ситуацій технічних збоїв на тренінгах та курсах. Доцільно використовувати онлайн-тренажери, сервіси для створення відеоматеріалів (Canva, Powtoon, OBS Studio). Курси, завдяки яким викладач може сформувати власну технологічну компетентність, представлені на освітніх платформах Coursera, Prometheus. Також викладачі зазвичай формують власну технологічну компетентність на власному досвіді, так званим способом «спроб та помилок». Технологічна компетентність студентів, зазвичай, початково вище за компетентність викладачів, студенти краще практично застосовують платформи, тренажери, працюють онлайн.

Формування комунікативної компетентності викладача базується на застосуванні рольових ігор, проєктної діяльності, аналізу кейсів, пов'язаних з онлайн-комунікацією, в межах курсів та тренінгів. Як засоби можна залучати сервіси відеозв'язку MS Teams, ZOOM, Google Meets, інтерактивні платформи для зворотного зв'язку (Mentimeter, Padlet), чат-боти, спільні документи Google та Microsoft. Для студентів-економістів ж комунікація в цифровому середовищі є природнім явищем, до якого вони зазвичай звикли і яким вони вільно користуються за потреби. Щоб розвивати етичну компетентність викладачів іноземних мов в межах цифрової, варто впроваджувати проблемно-орієнтоване навчання, дебати на теми цифрової етики, обговорення етичних дилем у професійній діяльності. Ефективними засобами є платформи для перевірки на плагіат (Unicheck, Grammarly), ресурси з академічної доброчесності, онлайн-курси з цифрової етики (FutureLearn, Canvas Network). Аналітична компетентність потребує формування навичок критичного мислення викладача через вправи з перевірки фактів, контент-аналізу професійних джерел та порівняльного аналізу інформації. Для цього застосовують сервіси верифікації (FactCheck.org, Snopes), інструменти цифрової аналітики (Google Trends, SimilarWeb), а також бази даних і електронні бібліотеки (Scopus, JSTOR). Так само формується аналітична компетентність студентів, при вивченні іноземної мови, написанні творів та виконанні завдань, із застосуванням сервісів верифікації та роботи з бібліотеками.

Формування рефлексивної компетентності передбачає ведення електронного педагогічного щоденника, проведення SWOT-аналізу власної цифрової діяльності, використання опитувальників для самооцінки. Як засоби доцільно викладачу використовувати платформи для рефлексії (Mahara, Reflective Journal), створення ментальних карт (Miro, MindMeister) та онлайн-опитування (Google Forms, Kahoot). Відповідно, студенти- економісти також можуть вести щоденники рефлексії роботи в онлайн середовищі, та застосовувати зазначені електронні додатки.

Таким чином, формування кожного з підкомпонентів інформаційної компетентності потребує цілеспрямованого впровадження сучасних методів навчання та інструментів цифрової педагогіки, з урахуванням особливостей професійної підготовки викладачів англійської мови для економічних спеціальностей.

Висновки. У статті розкрито сутність інформаційної компетентності викладача англійської мови для студентів економічних спеціальностей в умовах цифровізації освіти та зростаючих кіберзагроз. Визначено, що дана компетентність є інтегрованою характеристикою професіоналізму викладача, яка забезпечує ефективну, етично та технологічно грамотну взаємодію з інформацією в цифровому середовищі.

Інформаційна компетентність викладача охоплює п'ять взаємопов'язаних підкомпонентів: технологічний, комунікативний, етичний, аналітичний та рефлексивний. Кожен із них має свої вектори розвитку, методи і засоби формування, що дозволяють забезпечити цілісну підготовку викладача до сучасних викликів в освітньому процесі.

Розвиток цієї компетентності має здійснюватися системно, через впровадження практико-орієнтованих занять, цифрових інструментів, кейсів, рефлексивних практик і навчальних платформ. Особлива увага має приділятися питанням академічної доброчесності, цифрової безпеки, критичного мислення та добробуту в умовах високої інформаційної навантаженості.

Таким чином, формування інформаційної компетентності є запорукою підвищення якості підготовки студентів-економістів до професійної діяльності в умовах глобального цифрового простору. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення програм підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гелеш А. В., Матійців Б. О. Актуальні питання кібербезпеки у професійній освіті: методи захисту інформації. *Академічні візії*. 2025. № 42.

2. Гуріна Т. М. Формування інформаційної компетентності в процесі фахової підготовки вчителя іноземної мови. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* 2009. Вип. 10. С. 3–9.

3. Дмітренко Н. Є. Інформаційна компетентність як вагома складова професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. № 4 (82). С. 31–35.

4. Канюк О. Л., Кіш Н. В. Цифрова компетентність викладача іноземних мов у закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2023. Вип. 2 (53). С. 52–55. Бібліогр.: с. 54–55 (7 назв).

5. Кравець Р. А. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності викладача іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2022. № 57, Т. 1. С. 316–322. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/57-1-47.

6. Майєр Н. В., Коваль Т. І. Структура і зміст інформаційно-комунікаційного навчального середовища професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2018. № 63 (1). С. 162–176.

7. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. № 4 (82). С. 113–116.

8. Сологор І. М., Костенко В. Г. Складові професійної компетентності викладача іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі (оглядова стаття). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2015. Т. III (34), Вип. 69. С. 67–69.

9. Яскевіч О. В. Педагогічні умови формування інформаційної компетентності викладача іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 522–525.

10. Kefeli-Ianovska O., Lymar L., Zelinska G. Using the AI for teachers in medicine. *ΛΌГОΣ*: *Collection of scientific papers* (February 14, 2025; Boston, USA). 2025. С. 318–319.

11. Trofymenko O., Loginova N., Serhii M., Dubovoi Y. Кіберзагрози в освітньому секторі. *Кібербезпека: освіта, наука, техніка.* 2022. Т. 4. № 16. С. 76–84.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ КЛІЄНТІВ У СФЕРІ ТУРИЗМУ

FOREIGN EXPERIENCE IN USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR SOCIAL CUSTOMER SUPPORT IN THE TOURISM SPHERE

УДК 37.013.42.091.3:159.95]:355.09(470+477)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.30
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Вегера А.І.,
аспірант кафедри соціальної педагогіки Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

У статті узагальнено зарубіжний досвід використання інноваційних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму. Визначено й схарактеризовано сучасні інноваційні технології соціального супроводу клієнтів у сфері туризму – цифрові, інклюзивні, економічні.
З'ясовано, що цифрові технології відіграють все більшу роль у соціальному супроводі, включаючи мобільні додатки з функціями персонального асистента, чат-боти та віртуальні консьєржі, системи штучного інтелекту для прогнозування потреб туристів, технології доповненої та віртуальної реальності для створення immersive досвіду, інтернет речей для автоматизації готельних та туристичних послуг, блокчейн-технології для забезпечення безпеки та прозорості транзакцій. Встановлено, що ефективне використання цифрових технологій у сфері туризму потребує збалансованого підходу, що враховує важливість людського контакту та емоційної підтримки туристів.
Доведено, що в туристичній сфері все більше розвиваються інклюзивні технології, що дозволяють адаптувати інфраструктуру, розробити спеціальні послуги для людей з особливими потребами, літніх туристів та інших вразливих груп. Продемонстровано, що інвестиції в інклюзивний туризм мають не лише соціальну цінність, але й приносять значний економічний ефект. Встановлено, що використання економічних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму забезпечує високу рентабельність інвестицій у соціальний супровід, що проявляється у збільшенні тривалості перебування туристів, підвищенні їхніх витрат, формуванні лояльності до дестинації та покращенні онлайн-репутації. Особливо високий економічний ефект виявлено в сегментах преміум-туризму та бізнес-подорожей.
Зроблено висновок про необхідність імплементації кращого зарубіжного інноваційного досвіду у сфері туризму в українські реалії.

Ключові слова: *зарубіжний досвід, соціальний супровід, клієнти, туристична сфера, інноваційні технології.*

The article summarizes foreign experience in using innovative technologies for social support of clients in the tourism sector.
Modern innovative technologies for social support of clients in the tourism sector are identified and characterized – digital, inclusive, economical.
It is found that digital technologies play an increasingly important role in social support, including mobile applications with personal assistant functions, chatbots and virtual concierges, artificial intelligence systems for predicting tourist needs, augmented and virtual reality technologies for creating immersive experiences, the Internet of Things for automating hotel and tourist services, blockchain technologies for ensuring the security and transparency of transactions. It is established that the effective use of digital technologies in the tourism sector requires a balanced approach that takes into account the importance of human contact and emotional support for tourists.
It is proven that inclusive technologies are increasingly being developed in the tourism sector, allowing to adapt infrastructure, develop special services for people with special needs, elderly tourists and other vulnerable groups. It is demonstrated that investments in inclusive tourism have not only social value, but also bring significant economic effect.
It is established that the use of economic technologies of social support of clients in the tourism sector provides high profitability of investments in social support, which is manifested in increasing the duration of tourists' stay, increasing their expenses, forming loyalty to the destination and improving online reputation. A particularly high economic effect was found in the segments of premium tourism and business travel.
The conclusion is made about the need to implement the best foreign innovative experience in the tourism sector into Ukrainian realities.
Key words: *foreign experience, social support, clients, tourism sector, innovative technologies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний зарубіжний досвід характеризується активним впровадженням інноваційних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму, що дозволяє підвищити ефективність обслуговування, зменшити витрати, персоналізувати послуги та забезпечити цілодобову підтримку клієнтів. Серед таких інновацій можемо назвати використання цифрових, інклюзивних і економічних технологій у туризмі. Узагальнення зарубіжного досвіду дозволить імплементувати кращі практики у вітчизняну туристичну сферу, що підвищить рівень її конкурентоздатності в європейському та світовому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання інноваційних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму привертає увагу багатьох зарубіжних та вітчизняних учених.

Зокрема, цифровізацію туристичних послуг досліджували Д. Бухаліс та Ю. Сінарта [1], які розглядали питання співтворчості в реальному часі

та миттєвих послуг у туризмі та готельному бізнесі. У. Гретцель, М. Сігала, З. Сянг та К. Ку [3] заклали основи концепції розумного туризму та його розвитку на базі електронних ринків. Б. Нойхофер, Д. Бухаліс та А. Ладкін [6] досліджували використання розумних технологій для персоналізації досвіду в готельній сфері.

Технологічні аспекти розвитку туристичної галузі вивчали К. Ку, С. Шін, У. Гретцель, У. Хантер та Н. Чунг [5], які концептуалізували поняття конкурентоспроможності розумних туристичних дестинацій. М. Сігала [8] аналізувала нові технології в туризмі з точки зору міждисциплінарного та антидисциплінарного підходів. Міжнародні організації також приділяють значну увагу цій проблематиці. Європейська комісія розробила Стратегію цифрового туризму для Європи [2], ОЕСР опублікувала звіт про тенденції та політики в туризмі [7], а Всесвітня туристична організація підготувала глобальний звіт про системи підтримки соціального туризму [12]. Національні туристичні агентства також роблять вагомий внесок у розвиток цього напрямку. Туристичне агентство Японії розробило програму досконалості «Омотенаши» [4], Рада з туризму Сінгапуру реалізує ініціативу розумного туризму [9], а Швейцарська туристична федерація створила професійні стандарти в туристичних послугах [10]. Проблеми інклюзивного туризму розглядає Асоціація туристичної індустрії Канади [11], яка розробила посібник з кращих практик доступного туризму.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на значний доробок наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених щодо висвітлення зарубіжного досвіду соціального супроводу клієнтів у сфері туризму, проблема використання інноваційних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму залишається поки що малодослідженою.

Тому **метою статті** стало узагальнення зарубіжного досвіду використання інноваційних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури [1–12], а також відкритих джерел у сфері туризму на глобальному рівні дозволив нам визначити низку інновацій щодо соціального супроводу клієнтів у різних країнах світу. Серед них – цифрові, інклюзивні й економічні технології соціального супроводу клієнтів у сфері туризму. Схарактеризуємо їх, спираючись на різні джерела.

Цифрові технології соціального супроводу клієнтів у сфері туризму. Серед цифрових соціального супроводу клієнтів у сфері туризму інноваційними на сьогодні можна назвати мобільні додатки, чат-боти, віртуальних асистентів / консьєржів / гідів, додатки віртуальної і доповненої реальності, блокчейн-платформи та ін., які стали основним інструментом взаємодії з туристами у більшості розвинених країн [3;8].

Так, мобільні додатки забезпечують цілодобовий доступ до інформації, можливість швидкого бронювання послуг, навігацію, переклад та службу підтримки [9]. У Швейцарії розроблено додаток «MySwitzerland», що поєднує навігацію, бронювання, інформацію про погоду, транспорт та службу підтримки в єдиній платформі. Додаток використовує геолокацію для надання персоналізованих рекомендацій та може працювати в офлайн-режимі [10].

Австралійський додаток «Tourism Australia» включає функції доповненої реальності, що дозволяють туристам отримувати додаткову інформацію про визначні пам'ятки, просто направивши камеру смартфона на об'єкт. Додаток також інтегрований з соціальними мережами, що дозволяє туристам ділитися своїми враженнями та отримувати рекомендації від інших мандрівників.

Ісландський додаток «112 Iceland» поєднує туристичну інформацію з функціями безпеки. Додаток дозволяє туристам повідомляти про свої маршрути, отримувати попередження про погодні умови та викликати допомогу у випадку необхідності. Система також відстежує місцезнаходження туристів у віддалених районах та може автоматично повідомляти рятувальні служби у випадку відсутності зв'язку протягом тривалого часу.

Чат-боти та віртуальні асистенти використовуються для миттєвого реагування на запити туристів та надання базової інформації [1]. Ісландія впровадила систему «Ask Guðmundur» – віртуального гіда, що надає персоналізовані рекомендації на основі аналізу переваг користувача, погодних умов та поточних подій. Система використовує обробку природної мови та машинне навчання для постійного покращення якості відповідей.

Французька готельна мережа Accor розробила віртуального консьєржа «Джеймс», що може допомогти з бронюванням ресторанів, замовленням транспорту, пошуком розваг та відповідями на загальні питання. Система інтегрована з різними сервісами та може виконувати складні завдання, такі як планування маршрутів або організація сюрпризів для особливих подій.

KLM Royal Dutch Airlines розробила віртуального асистента «BB» (Blue Bot), що допомагає пасажирам на всіх етапах подорожі: від бронювання квитків до отримання інформації про рейси та багаж. Бот може обробляти складні запити та передавати складні випадки людським операторам.

Штучний інтелект використовується для аналізу поведінки туристів, прогнозування їхніх потреб та персоналізації послуг [5]. Система «Amadeus AI» аналізує дані про попередні подорожі, переваги та поведінку клієнтів для створення індивідуальних пропозицій. Алгоритми машинного навчання дозволяють виявляти закономірності у виборі туристів та прогнозувати їхні майбутні потреби.

Готельна мережа Hilton використовує систему «Connie», робота-консьєржа на базі штучного інтелекту IBM Watson. Connie може відповідати на запити про готельні послуги, місцеві визначні пам'ятки та рекомендувати ресторани. Система постійно навчається на основі взаємодії з гостями та покращує якість відповідей.

Airbnb використовує алгоритми машинного навчання для аналізу переваг користувачів та рекомендації найбільш підходящого житла. Система враховує попередні бронювання, відгуки, локацію та багато інших факторів для створення персоналізованих рекомендацій [6].

Технології доповненої реальності застосовуються для створення інтерактивних екскурсій та культурних програм [3]. Італія активно використовує AR-технології для популяризації історичних пам'яток, дозволяючи туристам «побачити» давні споруди у їхньому первозданному вигляді або отримати додаткову інформацію про експонати музеїв. Проект «Rome Reborn» дозволяє туристам здійснити віртуальну подорож Стародавнім Римом за допомогою AR-окулярів.

Іспанія розробила AR-додаток для музею Прадо, що дозволяє відвідувачам отримувати детальну інформацію про картини, біографії художників та історичний контекст творів. Додаток також пропонує персоналізовані маршрути на основі інтересів відвідувача.

Німеччина впровадила AR-тури по Берлінській стіні, що дозволяють туристам «побачити» місто під час холодної війни та зрозуміти історичний контекст подій. Туристи можуть використовувати смартфони або спеціальні окуляри для отримання immersive досвіду.

Технології віртуальної реальності використовуються для попереднього ознайомлення з туристичними дестинаціями та тренінгу персоналу. Великобританія створила VR-тури по найвідоміших замках та музеях, що дозволяє потенційним туристам «відвідати» ці місця перед плануванням подорожі. Такий підхід допомагає туристам приймати більш обґрунтовані рішення та зменшує ризик незадоволеності послугами.

Перу використовує VR-технології для віртуальних турів по Мачу-Пікчу, що особливо важливо з огляду на обмеження кількості відвідувачів цієї історичної пам'ятки. Туристи можуть отримати повноцінний досвід відвідування без фізичної присутності, що зменшує навантаження на об'єкт світової спадщини.

Блокчейн-технології впроваджуються для забезпечення безпеки транзакцій та зберігання персональних даних туристів [2]. ОАЕ розробили блокчейн-платформу для туристичної галузі, що дозволяє безпечно зберігати інформацію про переваги клієнтів, історію подорожей та медичні дані, забезпечуючи при цьому повну конфіденційність.

Естонія впровадила блокчейн-систему для туристичної ідентифікації, що дозволяє туристам безпечно зберігати свої документи та персональні дані в цифровому форматі. Система забезпечує швидке проходження контролю в аеропортах та готелях.

Інтернет речей (IoT) використовується для створення «розумних» готелів та туристичних об'єктів [5; 9]. Номери обладнані датчиками, що автоматично регулюють температуру, освітлення та інші параметри відповідно до переваг гостей. Система також може відстежувати рівень задоволеності клієнтів та автоматично повідомляти персонал про необхідність втручання.

Готелі мережі Marriott впроваджують «розумні номери», де гості можуть керувати всіма системами через мобільний додаток або голосові команди. Системи можуть запам'ятовувати переваги гостей та автоматично налаштовувати параметри при наступних відвідуваннях.

Барселона використовує IoT-датчики для моніторингу туристичних потоків та оптимізації роботи громадського транспорту. Система допомагає уникати переповненості популярних туристичних локацій та рівномірно розподіляти відвідувачів по місту.

Отже, цифрові технології соціального супроводу клієнтів роблять туристичну сферу зручною, мобільною, максимально наближену до індивідуальних потреб кожного клієнта.

Інклюзивні технології соціального супроводу клієнтів у сфері туризму. Прогресивні країни приділяють особливу увагу забезпеченню доступності туристичних послуг для осіб з особливими потребами, літніх людей та інших вразливих груп населення. Соціальна інклюзивність стала невід'ємною частиною сучасного підходу до соціального супроводу у туризмі [11].

Скандинавські країни розробили найбільш комплексні стандарти універсального дизайну туристичної інфраструктури. Швеція впровадила національну програму «Туризм для всіх», що включає адаптацію транспортної інфраструктури, готелів, ресторанів та туристичних об'єктів для людей з різними формами інвалідності. Програма також передбачає спеціальну підготовку персоналу для роботи з людьми з особливими потребами [10].

Норвегія створила мережу «доступних маршрутів», що включають не лише фізично доступні об'єкти, але й спеціальні послуги супроводу, адаптовані екскурсії та технічні засоби для людей з порушеннями зору та слуху. Норвезькі національні парки обладнані спеціальними стежками для людей на інвалідних візках та тактильними картами для людей з порушеннями зору.

Данія розробила систему сертифікації туристичних об'єктів за рівнем доступності. Сертифікат «Доступний туризм» отримують заклади, що відповідають строгим критеріям фізичної доступності,

мають підготовлений персонал та надають спеціальні послуги для людей з інвалідністю.

Фінляндія впровадила програму «Accessible Finland», що включає спеціальні туристичні продукти для людей з різними формами інвалідності. Програма охоплює не лише фізичну доступність, але й когнітивну доступність для людей з розладами аутистичного спектру та деменцією.

Канада запровадила комплексні програми підготовки персоналу для роботи з туристами з інвалідністю [11]. Програма «Accessible Tourism Training» включає курси з комунікації з людьми різних категорій інвалідності, використання допоміжних технологій та створення інклюзивного середовища. Канадські туроператори також розробили спеціальні турпакети для різних груп людей з особливими потребами.

Ванкувер створив програму «Adaptive Adventures», що пропонує спеціально адаптовані види активного туризму для людей з інвалідністю. Програма включає адаптивні лижні школи, програми водних видів спорту та гірського туризму з використанням спеціального обладнання.

Австралія створила спеціальні маршрути та послуги для людей похилого віку. Програма «Senior-Friendly Tourism» включає адаптовані екскурсії з повільним темпом, додаткові перерви, спеціальне харчування та медичний супровід. Австралійські готелі пропонують спеціальні номери з підвищеним рівнем комфорту та безпеки для літніх туристів.

Сідней запровадив програму «Golden Years Tourism», що включає спеціальні тури для людей похилого віку з урахуванням їхніх фізичних можливостей та інтересів. Програма також передбачає спеціальні знижки та додаткові послуги підтримки.

Нідерланди розвинули концепцію «сенсорного туризму» для людей з порушеннями зору. Музеї та туристичні об'єкти обладнані тактильними експонатами, аудіогідами з детальними описами та спеціальними маршрутами з тактильним покриттям. Також розроблено спеціальні програми для людей з деменцією та іншими когнітивними порушеннями.

Амстердам створив «сенсорні тури» для людей з порушеннями зору, що включають можливість доторкнутися до спеціально підготовлених експонатів, детальні аудіозаписи та навіть ароматичні компоненти для кращого сприйняття культурних об'єктів.

Японія запровадила технології, що допомагають іноземним туристам з мовними бар'єрами [4]. Система автоматичного перекладу у реальному часі дозволяє туристам спілкуватися з місцевим населенням та персоналом, а спеціальні піктограми та візуальні засоби комунікації забезпечують розуміння основної інформації без знання мови.

Токіо розробив універсальні піктограми для Олімпійських ігор 2020, що стали стандартом для інших міст. Ці символи допомагають туристам орієнтуватися незалежно від знання місцевої мови.

Великобританія впровадила програми «Hidden Disabilities», що навчають персонал туристичної галузі розпізнавати та надавати допомогу людям з невидимими формами інвалідності, такими як аутизм, епілепсія або хронічні захворювання.

Отже, використання інклюзивних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму дозволять зробити туристичні послуги доступними для всіх категорій громадян, зокрема з особливими потребами.

Економічні технології соціального супроводу клієнтів у сфері туризму. Інвестиції в систему соціального супроводу мають значний економічний ефект для туристичної галузі та економіки країни в цілому [7; 12]. Зарубіжний досвід демонструє, що якісний соціальний супровід сприяє збільшенню тривалості перебування туристів, підвищенню їхніх витрат та формуванню лояльності до дестинації.

Дослідження, проведені в Швейцарії, показали, що інвестиції в підвищення якості соціального супроводу окупаються протягом 2-3 років за рахунок збільшення кількості повторних відвідувань та позитивних рекомендацій [10]. Швейцарські туристичні регіони, що впровадили комплексні програми соціального супроводу, демонструють на 15-20% вищі доходи від туризму порівняно з регіонами, що не мають таких програм.

Економічний аналіз показав, що кожен швейцарський франк, інвестований у підготовку персоналу для соціального супроводу, приносить 3.5 франка додаткового доходу від туризму протягом трьох років.

Сінгапур інвестував понад 500 мільйонів доларів у розвиток цифрової інфраструктури для туризму, включаючи системи соціального супроводу [9]. Ці інвестиції дозволили збільшити кількість туристів на 25% та середні витрати туриста на 18% протягом п'яти років. Особливо значний ефект спостерігався у сегменті бізнес-туризму, де якісний соціальний супровід є критично важливим.

ROI (повернення інвестицій) сінгапурських технологічних проєктів у туризмі склав 340% протягом п'яти років.

Нова Зеландія розрахувала, що кожен долар, інвестований у підготовку персоналу для соціального супроводу, приносить 4-5 доларів додаткового доходу від туризму. Це пов'язано з тим, що кваліфікований персонал здатен краще задовольняти потреби туристів, пропонувати додаткові послуги та створювати позитивний досвід, що стимулює повторні відвідування.

Дослідження також показало, що туристи, які отримали якісний соціальний супровід, витрачають в середньому на 30% більше коштів під час відвідування.

Франція провела дослідження впливу якості соціального супроводу на імідж туристичної

дестинації. Результати показали, що регіони з високим рівнем соціального супроводу отримують на 30% більше позитивних відгуків у соціальних мережах та туристичних платформах, що суттєво впливає на привабливість дестинації для потенційних туристів.

Економічний ефект від покращення онлайн-репутації оцінюється у 12-15% зростання туристичних прибутків протягом наступного року.

Японія інвестувала 2 мільярди єн у програми підготовки персоналу до Олімпійських ігор 2020, включаючи програми соціального супроводу [4]. Ці інвестиції привели до довгострокового покращення якості туристичних послуг та збільшення кількості іноземних туристів на 40% порівняно з доолімпійським періодом.

Канада розрахувала, що інвестиції у програми інклюзивного туризму приносять не лише соціальний, але й значний економічний ефект [11]. Ринок доступного туризму оцінюється у 58 мільярдів доларів щорічно лише в Північній Америці.

Австралія встановила, що туристи, які подорожують з людьми з інвалідністю, в середньому витрачають на 20% більше коштів та залишаються на 15% довше, ніж середньостатистичні туристи.

Отже, впровадження гнучких економічних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму дозволяють країнам отримати значні прибутки від туристичного бізнесу, зменшуючи при цьому витрати на туризм населення і роблячи туризм для нього привабливою сферою.

Висновки. Зарубіжний досвід використання інноваційних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму демонструє різноманітність підходів та моделей і свідчить про постійний розвиток туристичних сервісів.

Технологічні інновації відіграють все більшу роль у соціальному супроводі, включаючи мобільні додатки з функціями персонального асистента, чат-боти та віртуальні консьєржі, системи штучного інтелекту для прогнозування потреб туристів, технології доповненої та віртуальної реальності для створення immersive досвіду, інтернет речей для автоматизації готельних та туристичних послуг, блокчейн-технології для забезпечення безпеки та прозорості транзакцій. Однак успішне впровадження технологій потребує збалансованого підходу, що враховує важливість людського контакту та емоційної підтримки туристів.

Використання інклюзивних технологій стало невід'ємною частиною сучасного туризму, що потребує адаптації інфраструктури, підготовки персоналу та розробки спеціальних послуг для людей з особливими потребами, літніх туристів та інших вразливих груп. Провідні країни демонструють, що інвестиції в інклюзивний туризм мають не лише соціальну цінність, але й приносять значний економічний ефект.

Упровадження економічних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму забезпечує високу рентабельність інвестицій у соціальний супровід, що проявляється у збільшенні тривалості перебування туристів, підвищенні їхніх витрат, формуванні лояльності до дестинації та покращенні онлайн-репутації. Особливо високий економічний ефект спостерігається у сегментах преміум-туризму та бізнес-подорожей.

Перспективи розвитку соціального супроводу в туризмі за кордоном пов'язані з подальшою технологізацією галузі, розвитком штучного інтелекту та автоматизації, але при збереженні ключової ролі людського фактора у створенні емоційно насиченого туристичного досвіду. Майбутнє соціального супроводу лежить у гармонійному поєднанні високих технологій з традиційними цінностями гостинності та індивідуального підходу до кожного туриста.

Подальшому дослідженню будуть підлягати механізми імплементації кращого зарубіжного досвіду використання інноваційних технологій соціального супроводу клієнтів у сфері туризму в українські реалії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Buhalis D., Sinarta Y. Real-time co-creation and nowness service: lessons from tourism and hospitality. *Journal of Travel & Tourism Marketing.* 2019. № 36(5). С. 563–582. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10548408.2019.1592059

2. European Commission. Digital Tourism Strategy for Europe: Building Resilience and Innovation. Brussels : EU Publications Office. 2023. URL: https://transport.ec.europa.eu/tourism/transition-eu-tourism/digital-transition-tourism_en

3. Gretzel U., Sigala M. Xiang, Z., Koo C. Smart tourism: foundations and developments. *Electronic Markets.* 2015. № 25(3). С. 179–188. URL: https://www.researchgate.net/publication/280719315_Smart_tourism_foundations_and_developments

4. Japan Tourism Agency. Omotenashi Excellence Program: Guidelines for International Tourism Services. Tokyo : JTA Press. 2024. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/84/part_1/29.pdf

5. Koo C., Shin S., Gretzel U. Hunter W., Chung N. Conceptualization of smart tourism destination competitiveness. *Asia Pacific Journal of Information Systems*. 2016. № 26(4). С. 561–576. URL: https://www.researchgate.net/publication/314264576_Conceptualization_of_Smart_Tourism_Destination_Competitiveness

6. Neuhofer B., Buhalis D., Ladkin A. Smart technologies for personalized experiences: a case study in the hospitality domain. *Electronic Markets.* 2015. № 25(3). С. 243–254. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s12525-015-0182-1

7. OECD. Tourism Trends and Policies 2023: Digital Transformation and Sustainability. Paris: OECD Publishing. 2023. URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-tourism-trends-and-policies-2024_80885d8b-en.html

8. Sigala M. New technologies in tourism: From multi-disciplinary to anti-disciplinary advances and trajectories. *Tourism Management Perspectives*, 2018. № 25. С. 151–155. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2211973617301435

9. Singapore Tourism Board. Smart Tourism Initiative: Technology Integration in Visitor Services. Singapore : STB Publications. 2024. URL: https://www.stb.gov.sg/learning-resources/tcube/2024-s-most-important-travel-tech-trends/

10. Swiss Tourism Federation. Professional Standards in Tourism Services: Swiss Model of Excellence. Bern : STF Academic Press. 2023. URL: https://hospitalityinsights.ehl.edu/swiss-tourism-2023

11. Tourism Industry Association of Canada. Accessible Tourism Best Practices Manual: Inclusive Service Delivery. Ottawa : TIACPublications. 2023. URL: https://tiac-aitc.ca/_Library/Resources/TIAC-Annual-Report-2023.pdf

12. World Tourism Organization. Global Report on Social Tourism Support Systems: International Best Practices. Madrid : UNWTO Publications. 2024. URL: https://unctad.org/system/files/official-document/diae2024d6_en.pdf

Дата першого надходження рукопису до видання: 12.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК УПРАВЛІНСЬКИЙ МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

CASE MANAGEMENT AS A MANAGEMENT METHOD IN SOCIAL WORK: THEORETICAL ASPECTS

УДК 37.013.42 – 364.048.6
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.31
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Крупник З.І.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри психології
та соціальної роботи
Західноукраїнського національного
університету

Стаття присвячена одній з актуальних проблем використання кейс-менеджменту як методу соціальної роботи в сучасних кризових умовах. У статті розкрито зміст поняття «кейс-менеджмент у соціальній роботі». Встановлено, що кейс-менеджмент у соціальній роботі являє собою цілеспрямований процес індивідуального соціального супроводу, який поєднує у собі оцінку потреб клієнта, планування допомоги, координацію міжвідомчих послуг й моніторинг результатів з метою ефективного вирішення складних життєвих ситуацій, з урахуванням особистісних ресурсів, соціального середовища та контекстуальних викликів. Розкрито роль та функції кейс-менеджерів у процесі надання соціальних послуг. З'ясовано, що кейс-менеджер координує ввесь процес надання соціальних послуг від першого контакту з клієнтом до досягнення ефективного, стабільного результату. Висвітлено особливості моделей ведення випадку: мультидисциплінарної, трансдисциплінарної та міждисциплінарної. Наголошено, що в умовах війни перевага належить міждисциплінарній та трансдисциплінарній моделям, які дозволяють надавати більш цілісну допомогу клієнтам у форматі більш гнучкої, професійної, командної співпраці. Акцентовано увагу на основних етапах кейс-менеджменту та встановлено, що кожен етап має бути адаптовано до існуючої системи соціальної допомоги та умов в яких перебуває клієнт. Автором зазначено, що саме чутливість до потреб клієнта, гнучкість та системна координація є основними чинниками забезпечення ефективності цього підходу в сучасних умовах. З'ясовано, що попри існування низки проблем, що ускладнюють ефективне впровадження кейс-менеджменту, зокрема обмеженості ресурсів у громадах, низького рівня міжвідомчої взаємодії, кадрового дефіциту, відсутності уніфікованих стандартів кейс-менеджменту, а також слабкої нормативно-правової бази, ефективні практики трансформації кейс-менеджменту в Україні вже сьогодні демонструють значний потенціал.
Ключові слова: *соціальна робота, кейс-менеджер, кейс-менеджмент, управління, ведення випадку, соціальна підтримка населення.*

The article is devoted to one of the pressing issues of using case management as a method of social work in modern crisis conditions. The article reveals the meaning of the concept of "case management in social work." It has been established that case management in social work is a purposeful process of individual social support that combines client needs assessment, assistance planning, coordination of interagency services, and monitoring of results in order to effectively resolve complex life situations, taking into account personal resources, social environment, and contextual challenges. The role and functions of case managers in the process of providing social services are revealed. It has been established that the case manager coordinates the entire process of providing social services from the first contact with the client to the achievement of an effective, stable result. The features of case management models are highlighted: multidisciplinary, transdisciplinary, and interdisciplinary. It was emphasized that in wartime conditions, interdisciplinary and transdisciplinary models are preferable, as they allow for more comprehensive assistance to clients in a more flexible, professional, and collaborative format. Attention was focused on the main stages of case management, and it was established that each stage must be adapted to the existing social assistance system and the conditions in which the client finds themselves. The author notes that sensitivity to client needs, flexibility, and systematic coordination are the main factors ensuring the effectiveness of this approach in modern conditions. It has been found that despite a number of problems that complicate the effective implementation of case management, including limited resources in communities, low level of interagency cooperation, staff shortages, lack of unified case management standards, and a weak regulatory framework, effective practices for transforming case management in Ukraine are already showing significant potential.
Key words: *social work, case manager, case management, management, case handling, social support for the population.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна соціальна робота в Україні функціонує в умовах глибокої суспільної трансформації, спричиненої повномасштабною війною, економічною нестабільністю, зростанням рівня бідності та масовим переміщенням населення. Соціально вразливі категорії населення наразі опинилися в ситуації підвищеного ризику соціального відчуження, маргіналізації та бідності. У цьому контексті кейс-менеджмент виступає не просто як інструмент соціальної роботи, а як цілісна система координованої підтримки, що дає змогу індивідуально реагувати на комплексні потреби клієнтів, здійснювати всебічну оцінку їх потреб, забезпечити якісну реалізацію принципів субсидіарності, партнерства та орієнтації на клієнта, розробляти персональний план втручання та постійний супровід у процесі надання послуг. Зазначене актуалізує гостру потребу в застосування кейс-менеджменту в умовах воєнного та післявоєнного періодів, а також практичного вдосконалення механізмів його впровадження у соціальну роботу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття та проблематику різних аспектів соціальної роботи вивчали В. Андрущенко, І. Звєрєва, А. Капська, І. Козубовська, М. Лукашевич,

І. Мельничук, І. Мигович, В. Полтавець, Н. Лавринченко, Т. Семигіна, С. Харченко, А. Ярошенко та інші. Проблему застосування кейс-менеджменту у соціальній роботі вивчали я І. Артеменко, О. Анісімова, В. Багрій, А. Галай, Є. Дєдов, Т. Лях, О. Нартюк, О. Пєсоцька, О. Савчук, О. Спіріна, Ю. Тодорцева, О. Тополь 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 використання кейс-менеджменту в соціальній роботі та відсутність фундаментальних досліджень вказаного напряму зумовили необхідність організації дослідницької діяльності.

Мета статті – теоретичне обґрунтування сутності кейс-менеджменту як методу соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Кейс-менеджмент у соціальній роботі визначаємо як цілеспрямований процес індивідуального соціального супроводу, який поєднує у собі оцінку потреб клієнта, планування допомоги, координацію міжвідомчих послуг й моніторинг результатів з метою ефективного вирішення складних життєвих ситуацій, з урахуванням особистісних ресурсів, соціального середовища та контекстуальних викликів.

Процес виникнення кейс-менеджменту або ведення випадку пов'язано з Case Management Society of America, де його окреслювали як процес, у якому поєднано оцінку, планування, допомогу та підтримку в отриманні послуг, що забезпечується на основі спілкування і пошуку доступних ресурсів для досягнення якісних й рентабельних результатів [11]. Сформований у практиці американської соціальної роботи ще у 70-х рр. XX ст. кейс-менеджмент поступово інтегрувався у європейські та світові моделі соціального супроводу.

М. Рот, Д. Шварц, кейс-менеджмент розглядають як «систематизований процес, який охоплює ідентифікацію потреб клієнта, планування, координацію, моніторинг та оцінку необхідних послуг» [14]. У європейському контексті, на думку В. Шнайдера, кейс-менеджмент – це управлінська функція в соціальній роботі, яка включає координацію міжсекторальної взаємодії державного, недержавного та громадського секторів [13]. Згідно з Міжнародною федерацією соціальних працівників (IFSW), кейс-менеджмент – це метод роботи, що спрямований на інтеграцію ресурсів та послуг для досягнення найкращого результату в інтересах клієнта [12]. Такий підхід заснований на принципах партнерства, автономії клієнта та персоналізації допомоги.

В українському науковому дискурсі проблема кейс-менеджменту також набула широкого розповсюдження. Так, І. Суровець розглядає кейс-менеджмент як інноваційний метод соціального супроводу, орієнтований на активізацію власного потенціалу та залучення особистості до процесу вирішення проблем [8]. Вчена акцентує на важливості міждисциплінарного підходу в роботі з клієнтом, особливо в умовах складних життєвих обставин. Своєю чергою, Л. Семигіна звертає увагу на адаптацію зарубіжних моделей кейс-менеджменту до національних умов, однак зазначає, що для ефективного впровадження цього методу в Україні необхідно враховувати як систему надання соціальних послуг, так і соціокультурні особливості громади [5].

Наголосимо, що наразі необхідною є локалізація цього методу з урахуванням специфіки воєнного стану, трансформації соціальної політики та розвитку громад. Зокрема, на думку Т. Семигіної, кейс-менеджмент в умовах кризи є координованим процес соціальної підтримки, який враховує багатовимірний характер потреб особи у часи війни: від базових потреб до психосоціальної допомоги, із залученням міжвідомчих ресурсів громади та держави» [6]. Інші вчені зазначають, що кейс-менеджмент у період воєнних дій – це механізм забезпечення стійкої взаємодії між клієнтом, фахівцем і системою соціального захисту, який допомагає людині адаптуватися до нових умов, зберегти гідність і відновити життєдіяльність [3; 7].

Варто зазначити, що кейс-менеджер відіграє ключову роль у процесі надання соціальних послуг, виступаючи координатором, помічником й посередником між клієнтом та системою підтримки. Кейс-менеджери працюють з людьми, які опинилися в складних життєвих обставинах і потребують комплексної підтримки. Це можуть бути внутрішньо переміщені особи, люди з інвалідністю, літні люди, ветерани й військовослужбовці, сім'ї, які мають складне матеріальне становище та інші вразливі групи населення [9]. Кейс-менеджер допомагає клієнту визначити проблеми, пріоритети та ресурси, необхідні для стабілізації ситуації. Він координує взаємодію між соціальними службами, медичними закладами, освітніми закладами та громадськими організаціями. Діяльність кейс-менеджерів спрямована на відновлення самостійності клієнта, зміцненні його здатності долати труднощі, базується на довірі, індивідуальному підході та постійному супроводі протягом усього періоду надання допомоги [1].

До основних функцій кейс-менеджера відносимо: 1) виявлення потреб клієнта на основі проведення первинного оцінювання життєвої ситуації, що дозволяє більш детально зрозуміти обставини, в яких перебуває клієнт або родина та визначити пріоритетність допомоги; 2) розробка індивідуального плану підтримки, яка враховує особливості клієнта, доступні ресурси та необхідні послуги; 3) організація міжвідомчої взаємодії, що

дозволяє налагодити співпрацю між різними організаціями та фахівцями, які можуть бути залучені до процесу допомоги (соціальні служби, медичні заклади, заклади освіти, служби зайнятості тощо); 4) супровід та моніторинг, що передбачає здійснення нагляду за зміни у стані клієнта, внесення коректив та за необхідності активізацію додаткових ресурсів; 5) інформаційно-консультаційна допомога, що передбачає надання клієнту повної інформації про його права, можливості, процедури отримання послуг; 6) емоційна підтримка, що дозволяє створити необхідні умови для стабілізації психоемоційного стану клієнта [7; 8]. Отже, кейс-менеджер координує ввесь процес надання соціальних послуг від першого контакту з клієнтом до досягнення ефективного, стабільного результату.

Як зазначають вчені, не лише індивідуальна робота кейс-менеджера становить основу ефективної допомоги, а й участь психологів, педагогів, медиків, юристів та інших представників різних професій та організацій. Саме у цьому контексті виділяють мультидисциплінарну, міждисциплінарну та трансдисциплінарну моделі ведення випадку. Мультидисциплінарна модель передбачає, що кожен залучений до кейсу фахівець працює окремо у межах своєї спеціалізації, а комунікація між учасниками відбувається переважно через кейс-менеджера (координатора). Міждисциплінарна модель передбачає більш тісну співпрацю, прийняття рішень колегіально, а відповідальність за результат розділяється між усіма учасниками. Такий підхід дозволяє ефективно адаптувати інтервенції до реальних потреб клієнта та забезпечує цілісність допомоги. Своєю чергою трансдисциплінарна модель є найбільш інтегрованою та передбачає не лише взаємодію фахівців, розподіл відповідальності, а й здобуття навичок один одного, адже всі працюють як єдина команда. Така модель є найбільш ефективною, оскільки дозволяє надавати максимально гнучку, адаптовану та людиноцентровану допомогу [7]. Наголосимо, що вибір моделі залежить від складності випадку, ресурсів, рівня підготовки фахівців та довіри між ними. Відповідно, в умовах війни найбільшого значення надається міждисциплінарній та трансдисциплінарній моделям, які дозволяють надавати більш цілісну допомогу клієнтам у форматі більш гнучкої, професійної, командної співпраці.

Варто зазначити, що в сучасних умовах використання кейс-менеджменту як методу соціальної роботи вимагає гнучкості та чіткого дотримання структурованого підходу для забезпечення своєчасної, адресної та ефективної допомоги клієнту. До основних етапів кейс-менеджменту вчені відносять: 1) ідентифікація клієнта та встановлення контакту (формується запит від клієнта, який потребує соціальної допомоги, налагоджується контакт); 2) оцінка потреб та ресурсів (досліджується життєва ситуація клієнта, його проблеми, потреби, потенціал та соціальне оточення; здійснюється всебічна оцінка); 3) розробка індивідуального плану втручання (план має містити визначені цілі, етапи, відповідальних осіб, терміни виконання, непередбачувані ризики); 4) реалізація плану та координація послуг (здійснюється організація надання допомоги клієнту відповідно до розробленого плану, координація взаємодії організацій, постійна підтримка комунікації з клієнтом); 5) моніторинг та оцінка результатів (відстежується прогрес, що дозволяє виявити труднощі й адаптувати стратегію втручання, здійснюється оцінка ефективності надання послуг та ступінь досягнення встановлених цілей); 6) завершення кейсу та підтримка сталості (завершення кейсу за умови досягнення клієнтом стабільного стану або перехід до інших форм підтримки) [3]. Слід наголосити, що кожен етап кейс-менеджменту має бути адаптовано до існуючої системи соціальної допомоги та умов в яких перебуває клієнт. Саме чутливість до потреб клієнта, гнучкість та системна координація є основними чинниками забезпечення ефективності цього підходу в сучасних умовах.

Вважаємо за необхідне розглянути ефективні практики трансформації кейс-менеджменту в Україні. Так, впровадження електронної системи кейс-менеджменту Міністерством соціальної політики разом з міжнародними партнерами свідчить про поступову модернізацію соціального сервісу, забезпечення прозорості процесів та зручності для клієнта. Впровадження електронної системи кейс-менеджменту дозволяє громадянам подавати заяви на соціальні послуги онлайн через соціальний портал, забезпечує прозорість, зручність і швидкість обслуговування, створює умови для планування навантаження фахівців й оптимізації ресурсів. Запуск пілотного проекту вже відбувся у Вінницькій, Полтавській, Дніпропетровській, Київській, Черкаській областях, демонструючи практичну ефективність в умовах обмежених ресурсів та постійної зміни потреб [10].

Ефективним, на нашу думку, є впровадження на регіональному рівні безкоштовного онлайн-курсу «Кейс-менеджмент у соціальній роботі» на платформі Prometheus від БФ «Право на захист». Курс орієнтований на підвищення компетенцій соціальних працівників щодо оцінки потреб клієнтів; розробки індивідуальних планів підтримки; координації та моніторингу послуг [2]. Наразі для відкриття повного спектру послуг на місцях організацією «Ліга соціальних працівників України» реалізовано проект «Експертна підтримка місцевої влади ...», у межах якого створено 26 мультифункціональних центрів соціальної адаптації, спеціальні відділи (сектора) соціального захисту та запроваджено мобільну службу соціальної адаптації у 6 громадах [4].

Висновки. Представлений матеріал та власний досвід дозволяють стверджувати, що у період соціальних викликів, зумовлених повномасштабною війною, кейс-менеджмент в Україні перетворився на один із ключових інструментів адресної соціальної підтримки населення, а його ефективність базується на здатності поєднувати індивідуальний підхід до кожного клієнта з комплексною координацією міжсекторальних послуг. Попри те, що на практиці виникає низка проблем, що ускладнюють ефективне впровадження кейс-менеджменту, зокрема обмеженість ресурсів у громадах, низький рівень міжвідомчої взаємодії, кадровий дефіцит, відсутність уніфікованих стандартів кейс-менеджменту, а також слабка нормативно-правова база, окреслені сучасні підходи до реалізації цього методу вже сьогодні демонструють значний потенціал. Усі ці аспекти свідчать про те, що кейс-менеджмент є не лише технологією соціальної роботи, а й системним підходом до відновлення людського потенціалу, інтеграції постраждалих у громаду та зміцнення зв'язків між державою й населенням.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артеменко І. Е. Підготовка менеджерів соціальної роботи до застосування кейс-менеджменту у роботі з клієнтами. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 1(8). С. 12.
2. Кейс-менеджмент у соціальній роботі. Благодійний фонд «Право на захист». URL: prometheus.org.ua
3. Кошеленко К. Впровадження кейс-менеджменту у сферу соціальних послуг. 2023. *LB.ua. Дорослий погляд на світ.* URL: https://lb.ua/blog/kostjantyn_koshelenko/573956_vprovadzhennya_keysmenedzhmentu.html.
4. Проект «Соціальна адаптація». *Ліга соціальних працівників України.* URL: https://www.lswu.org/about-5
5. Семигіна Т. Сучасна соціальна робота. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 275 с.
6. Семигіна Т. В Трансформація соціальної роботи в Україні: від радянських коренів до сучасних викликів. *Наукові тренди постіндустріального суспільства* : зб. наук. пр. з матер. VI міжнар. наук. конф. (м. Івано-Франківськ, 26 квітня 2024 р.). Івано-Франківськ, 2024. С. 79–81.
7. Спіріна Т., Бодня А. Кейс-менеджмент у роботі з вразливими групами населення. *Ввічливість. Humanitas.* 2023. Вип. 2. С. 145–150.
8. Суровцева І.Ю. Національний досвід кейс-менеджменту в соціальній роботі. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування.* 2024. т. 1. № 12. URL: https://journals.uran.ua/vsgf_pstu/article/view/320586
9. Тодорцева Ю. В. Кейс-менеджмент як метод соціальної роботи в процесі підготовки професійно мобільних майбутніх фахівців соціальної сфери. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. № 69. Т. 3. С. 133–137.
10. Цифровізація соціальних послуг: у Києві презентували функціонал електронного кейс-менеджменту. Міністерство соціальної політики, сім'ї та єдності України. URL: https://www.msp.gov.ua/press-center/news/
11. Case Management Society of America. URL: https://cmsa.org/who-we-are/what-is-a-case-manager/
12. International Federation of Social Workers (IFSW). Global Definition of Social Work. 2014. URL: https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/
13. Kontroverse Z. Case Management in der Sozialen Arbeit. Sonderheft Soziale Arbeit, 2010. 570 p.
14. Roth D., Schwartz D. Case Management: Integrating Individual and Community Practice. Boston: Allyn & Bacon, 1999.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЛІЦЕЮ З ПОСИЛЕНОЮ ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A LYCEUM WITH ENHANCED MILITARY AND PHYSICAL TRAINING AS A FACTOR IN THE FORMATION OF CIVIC AND PATRIOTIC ATTITUDES AMONG SENIOR SCHOOL STUDENTS

УДК 373.5.017.4:172.15-053.5
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.32
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Боярська-Хоменко А.В.,
докт. пед. наук, доцент, учений секретар,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Магілін О.В.,
аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

У сучасних умовах соціально-політичних трансформацій та зростання загроз національній безпеці особливої актуальності набуває питання формування громадянсько-патріотичної позиції молоді. Стаття присвячена комплексному дослідженню освітнього середовища ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою як чинника, що сприяє становленню ціннісних орієнтирів старшокласників.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають положення сучасної педагогічної науки, нормативно-правові акти України, а також аналіз діяльності Державного ліцею «Слобожанський». Авторами обґрунтовано концептуальні засади моделювання освітнього середовища, що поєднує чотири взаємопов'язані компоненти: навчальний, виховний, фізично-військовий та соціально-психологічний.

Навчальний компонент розглядається як інтелектуальна основа формування світогляду, що реалізується через вивчення гуманітарних дисциплін та спеціальних військових предметів. Виховний компонент передбачає систему позакласної роботи, патріотичних ритуалів і традицій, спрямованих на емоційно-ціннісне засвоєння ідеалів державності. Фізично-військовий компонент аналізується як ключовий інструмент формування вольових якостей, дисципліни та професійних компетенцій майбутніх захисників Вітчизни. Соціально-психологічний компонент розкриває механізми адаптації учнів до специфічних умов навчання та формування міжособистісних стосунків.

Особлива увага приділена педагогічним принципам організації освітнього середовища, серед яких виокремлено принципи цілеспрямованості, системності, культуровідповідності, суб'єктності та гуманізму. Доведено, що саме їх комплексна реалізація забезпечує трансформацію формального навчання у особистісно значимий досвід.

У статті представлено авторську схему освітнього середовища, що візуалізує взаємозв'язок між соціальним запитом, цілями, принципами, компонентами та очікуваними результатами. На основі проведеного дослідження зроблено висновок про ефективність запропонованої моделі, що підтверджується формуванням у випускників комплексу якостей: від усвідомленого патріотизму до практичної готовності до захисту держави.

Ключові слова: *освітнє середовище, військово-патріотичне виховання, громадянська позиція, ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою, педагогічні принципи.*

In the current socio-political transformations and growing threats to national security, the issue of shaping civic and patriotic attitudes among young people is becoming particularly relevant. This article is devoted to a comprehensive study of the educational environment of lyceums with enhanced military and physical training as a factor contributing to the formation of value orientations among high school students.

The theoretical and methodological basis of the study consists of the provisions of modern pedagogical science, regulatory and legal acts of Ukraine, and an analysis of the activities of the Slobozhansky State Lyceum. The authors substantiate the conceptual foundations of modelling the educational environment, which combines four interrelated components: educational, upbringing, physical-military, and socio-psychological. The educational component is seen as the intellectual basis for shaping a worldview, achieved through studying the humanities and special military subjects. The upbringing component involves a system of extracurricular activities, patriotic rituals, and traditions aimed at the emotional and value-based assimilation of the ideals of statehood. The physical and military components are analysed as key tools for forming willpower, discipline, and professional competencies of future defenders of the Fatherland. The social and psychological component reveals students' adaptation mechanisms to specific learning conditions and the formation of interpersonal relationships.

Particular attention is paid to the pedagogical principles of organising the educational environment, among which the tenets of purposefulness, systematicity, cultural relevance, subjectivity, and humanism are highlighted. It has been proven that their comprehensive implementation ensures the transformation of formal learning into a personally meaningful experience.

The article presents the author's scheme of the educational environment, which visualises the relationship between social demand, goals, principles, components, and expected results. Based on the research, it is concluded that the proposed model is effective, as confirmed by the formation of a set of qualities in graduates: from conscious patriotism to practical readiness to defend the state.

Key words: *educational environment, military-patriotic education, civic position, lyceum with enhanced military-physical training, pedagogical principles.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, зумовлені війною, викликами безпеки та необхідністю національного відродження, актуалізують проблему формування громадянсько-патріотичної позиції молоді як ключового ресурсу розвитку держави [2]. Старшокласники ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою є тією категорією молоді, яка вже на етапі шкільного навчання активно залучена до процесу допрофесійної військової соціалізації. У цьому контексті важливого значення набуває аналіз освітнього середовища таких закладів освіти як цілісного соціально-педагогічного простору, здатного формувати відповідальні національні цінності, громадянську активність, патріотизм та готовність до захисту Батьківщини.

Актуальність дослідження також зумовлена положеннями низки нормативно-правових документів України, що визначають патріотичне виховання молоді як пріоритет державної політики у сфері освіти і національної безпеки. Зокрема, Закон України «Про освіту» наголошує на вихованні в учнів поваги до прав і свобод людини, любові до Батьківщини, готовності захищати незалежність і територіальну цілісність України, формуванні активної громадянської позиції [4].

У Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України підкреслюється необхідність створення в закладах освіти середовища, що буде сприяти формуванню патріотизму, громадянської відповідальності, національної самосвідомості та готовності до служіння державі [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Установлено, що у дослідженні В. Шинкаренко здійснено ґрунтовний аналіз поняття патріотизму як ключового компонента громадянської культури особистості, аргументовано доведено, що формування патріотичної культури старшокласників потребує системного підходу. У структурі моделі патріотичного виховання автор виокремлює чотири ключові блоки: мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний, організаційно-управлінський і діагностичний [12].

У статті П. Пенцак розкрито особливості громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів та визначено педагогічні умови її формування у вищих військових навчальних закладах. Автор підкреслює важливість мотиваційного середовища, проблемного навчання та ефективної педагогічної взаємодії для розвитку самостійності й професійної відповідальності курсантів [8]. Ці підходи можуть бути адаптовані до освітнього середовища військових ліцеїв, оскільки мають потенціал для формування ціннісних орієнтирів ще на етапі шкільної підготовки.

У роботі І. Полубояриної розкрито технологію патріотичного виховання старшокласників у музичних школах, засновану на індивідуальному та діяльнісному підходах. Авторка доводить ефективність впровадження педагогічної технології у процес навчання гри на кобзі, підкреслюючи важливість психолого-педагогічної підтримки учнів. Результати дослідження засвідчують залежність рівня патріотичної сформованості від науково-методичного супроводу, що підтверджує доцільність адаптації подібного підходу до інших освітніх середовищ [9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну увагу до проблеми патріотичного виховання у наукових дослідженнях останніх років, питання впливу освітнього середовища ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою на становлення громадянсько-патріотичної позиції старшокласників потребує подальшого поглибленого аналізу. Зокрема, недостатньо досліджено особливості освітнього середовища таких ліцеїв як системи, що поєднує навчальний, виховний, фізично-військовий та соціально-психологічний компоненти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати і візуалізувати модель освітнього середовища ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою як системного чинника формування громадянсько-патріотичної позиції старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітнє середовище ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою – це цілісний соціально-педагогічний простір, у межах якого відбувається становлення особистості майбутнього захисника України, активного громадянина з чіткою патріотичною позицією. Особливість цього середовища полягає в інтеграції освітніх, виховних, військово-фізичних і соціально-психологічних впливів, що створюють унікальні умови для формування світогляду, ціннісних орієнтацій та громадянської відповідальності старшокласників.

Варто зазначити, що сучасний соціальний запит на формування цілісного освітнього середовища у ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою зумовлений комплексом актуальних викликів національної безпеки та суспільного розвитку, що включають тривалу збройну агресію, необхідність відбудови країни та дефіцит кваліфікованих лідерів зі свідомою громадянською позицією. В умовах гібридної війни та інформаційних загроз українське суспільство потребує системного підходу до виховання нового покоління, здатного поєднувати патріотичні переконання з практичними навичками фізичної та психологічної стійкості, критичним мисленням і здатністю до ефективної самоорганізації як у військовій, так і цивільній сферах. Державний інтерес до створення таких освітніх середовищ підтверджується нормативно-правовими документами, що визначають пріоритетність формування ціннісних орієнтирів, пов'язаних із готовністю до захисту суверенітету та територіальної цілісності України.

Зважаючи на зазначене вище, нами було сформульовано мету створення унікального освітнього середовища – формування громадянсько-патріотичної позиції старшокласників через цілісну педагогічну систему, що поєднує навчальний, виховний, фізично-військовий і соціально-психологічний впливи.

При формуванні та організації освітнього середовища ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою доцільно враховувати низку педагогічних принципів, що забезпечують цілісність і ефективність його впливу на розвиток громадянсько-патріотичної позиції старшокласників. До основних принципів ми віднесли такі:

– принцип цілеспрямованості, що передбачає чітке визначення виховних орієнтирів на формування патріотизму, громадянської активності, готовності до служіння народові України;

– принцип системності й цілісності, що забезпечує взаємозв'язок між усіма складниками освітнього середовища – навчальним, виховним, фізично-військовим і соціально-психологічним;

– принцип наступності й безперервності виховного процесу, що гарантує логічне поетапне формування особистості з урахуванням вікових змін і психологічних особливостей старшокласників;

– принцип активності та суб'єктності учня, що передбачає залучення здобувачів освіти до діяльності, що має особистісний сенс, формує відповідальність, ініціативність і свідому позицію;

– принцип культуровідповідності, що акцентує увагу на збереженні й відтворенні національних традицій, історичної пам'яті, мови і духовних цінностей українського народу;

– принцип гуманізму й поваги до особистості, що забезпечує морально-психологічний комфорт, довіру, підтримку в освітньому середовищі, навіть за умов посиленої дисципліни [3; 7].

Дотримання цих принципів дозволяє створити середовище, у якому виховання патріотизму не зводиться до формального засвоєння знань, а стає внутрішнім складником особистісного зростання.

На основі аналізу досвіду діяльності Державного ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою «Слобожанський» було виокремлено чотири ключові компоненти освітнього середовища, що в сукупності формують сприятливий контекст для становлення громадянсько-патріотичної позиції учнів:

– навчальний компонент забезпечує не лише засвоєння базових знань, а й спрямований на виховання історичної свідомості, формування уявлень про державу, суспільство, обов'язок і честь;

– виховний компонент реалізується через систему позакласних і позаурочних заходів, традицій, символів, наставництва та індивідуальної виховної роботи;

– фізично-військовий компонент є базовим для закладів такого типу, адже гартує не лише фізичну витривалість, а й дисципліну, вольові якості, готовність до підпорядкування та колективної взаємодії;

– соціально-психологічний компонент охоплює міжособистісні стосунки в учнівському колективі, спілкування з наставниками та вихователями, мікроклімат у групі [11].

Поєднання цих компонент формує унікальне середовище, здатне системно впливати на формування громадянсько-патріотичної позиції старшокласників – не лише як теоретичного конструкту, а як внутрішньо прийнятої життєвої орієнтації, що проявляється в поведінці, мотивації, виборі професійного шляху. Розглянемо кожен із визначених компонент окремо.

Одним із провідних складників освітнього середовища є навчальний компонент, що забезпечує інтелектуальну основу формування громадянсько-патріотичної позиції. У ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою він набуває особливої ваги, адже через зміст навчальних дисциплін, зокрема історії України, громадянської освіти, української мови та літератури, формуються уявлення про державність, національну гідність, права й обов'язки громадянина, а також закладається світоглядна база для усвідомлення цінності Батьківщини. Крім того, поглиблене вивчення предметів військового спрямування (захист України, основи медичних знань, військова історія тощо) забезпечує формування уявлення про професію захисника держави як покликання [10].

Виховний компонент реалізується через багаторівневу систему ціннісно-орієнтованої роботи з учнями. Важливу роль відіграє щоденна виховна діяльність класних керівників та офіцерів-вихователів, що формує в учнів повагу до символів держави, шанобливе ставлення до героїв України, розуміння історичної тяглості та особистої відповідальності за її майбутнє. Значущими є ритуали (підняття прапора, шикування, клятва ліцеїста), тематичні заходи, участь у всеукраїнських патріотичних ініціативах, волонтерських акціях, зустрічах з військовими та ветеранами. Такий формат сприяє емоційному зануренню та поступовому внутрішньому прийняттю патріотичних цінностей [6].

Фізично-військовий компонент формує дисципліну, витривалість, згуртованість і психологічну готовність до військової служби. Через фізичну, стройову, тактичну й вогневу підготовку, заняття на полігонах і участь у табірних зборах формується не лише фізичне здоров'я, а й здатність до самоорганізації, командної взаємодії, готовності виконувати накази, що є основою військової етики. Саме в цьому середовищі учні починають усвідомлювати цінність бойового побратимства та необхідність служіння державі [10].

Останнім, але не менш важливим, є соціально-психологічний компонент, що забезпечує підтримку процесу особистісного становлення та адаптації учнів до специфічних умов освітнього середовища. У взаємодії з однолітками, наставниками, вихователями формується мікросередовище довіри, підтримки, здорової конкуренції та взаємоповаги. Позитивне прийняття себе як частини колективу, відповідального за спільну справу, сприяє закріпленню патріотичної ідентичності та внутрішній мотивації до активної громадянської поведінки.

Унаочнену схему освітнього середовища ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою як чинника становлення громадянсько-патріотичної позиції старшокласників представлено на схемі (рис. 1).

Запропонована схема освітнього середовища ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою відображає системний підхід до формування громадянсько-патріотичної позиції старшокласників. Вона інтегрує соціальний запит суспільства, чіткі цілі, принципи організації (цілісність, інклюзивність, діджиталізацію), ключові

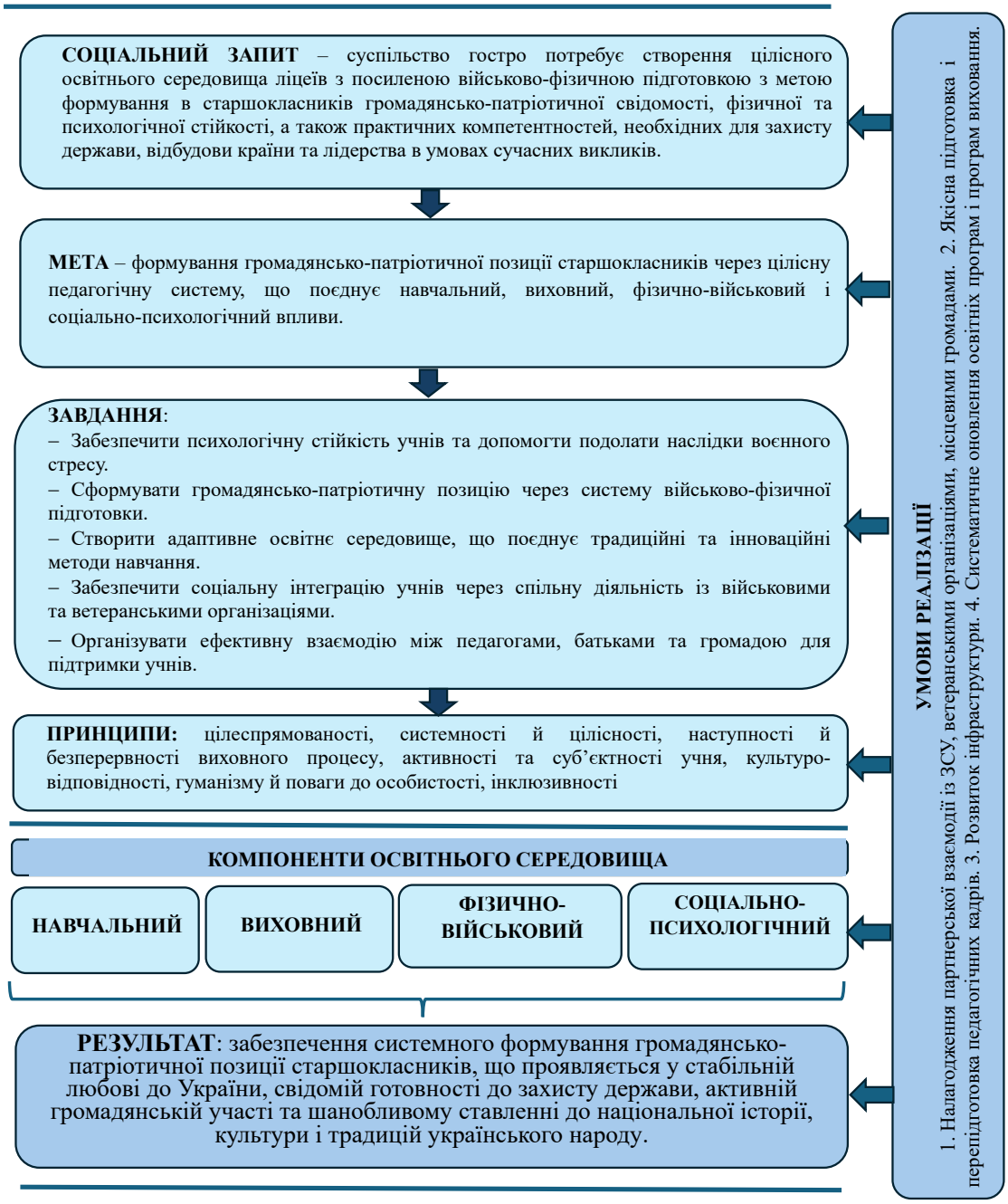


Рис. 1. Схема освітнього середовища ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою як чинника становлення громадянсько-патріотичної позиції старшокласників

компоненти (навчальний, виховний, фізично-військовий, соціально-психологічний) та очікувані результати – від любові до України до готовності до її захисту. Схема наочно демонструє взаємозв'язок усіх елементів, що забезпечує комплексний вплив на становлення особистості учня в умовах сучасних викликів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження доводить, що освітнє середовище ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою є потужним чинником формування громадянсько-патріотичної позиції старшокласників. Його ефективність зумовлена системним поєднанням навчального, виховного, фізично-військового та соціально-психологічного компонент, що в сукупності забезпечують цілісний вплив на свідомість, ціннісні орієнтації та практичну готовність учнів до служіння Україні. Ключовим аспектом є дотримання педагогічних принципів, зокрема цілеспрямованості, системності, культуровідповідності та суб'єктності, що перетворюють патріотичне виховання з формального процесу на особистісно значимий досвід. Інтеграція теоретичних знань з практичними навичками, участь у ритуалах, проєктній діяльності та співпраця з військовими структурами сприяють внутрішньому прийняттю учнями ідеалів громадянської відповідальності. Очікуваним результатом функціонування такого середовища є формування особистості, здатної поєднувати любов до Батьківщини з активними діями – від волонтерства до професійної служби в ЗСУ.

Подальші дослідження мають сфокусуватись на вдосконаленні моделі освітнього середовища через інтеграцію цифрових технологій, адаптацію психолого-педагогічного супроводу та аналіз довгострокового впливу на формування громадянсько-патріотичної позиції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боярська-Хоменко А. В. Педагогічні умови організації підтримки дітей, що проживають на деокупованих територіях. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2025. № 58. С. 41–54. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2025.58.04

2. Боярська-Хоменко А.В., Хрик М.В. Етапи становлення і розвитку громадянського виховання школярів у Німеччині. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 2023. Вип. 61. С. 7–18 https://doi.org/10.34142/2312-1548.2023.61.01

3. Васьківська Г.О. Освітнє середовище як чинник формування життєпростору старшокласників. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719930/1/VHO%202020%2004%2007.pdf

4. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

5. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#n12

6. Національно-патріотичне виховання. URL: https://kadet.kh.ua/edu/vykhovna-robota/viiskovo-patriotychne-vykhovannia/

7. Ніколаєнко Я.М. Створення сучасного освітнього середовища: погляд крізь призму ідей КД. Ушинського. *Історія та філософія в незалежній Україні: до 200-річчя від дня народження К. Д. Ушинського*, 2023. С. 241–243.

8. Пенцак П.В. Педагогічні умови виховання громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів. *Інноваційна педагогіка*, 2021. Вип. 39. С. 257–260. https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2021/39.52

9. Полубоярина І. Технологія патріотичного виховання старшокласників музичних шкіл. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2023. № 8-9 (132-133). С. 15–23. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/015-023

10. Річний навчальний план на 2024/2025 рік. URL: https://kadet.kh.ua/edu/prymet-stranytsy/navchalnyi-plan-na-2023/2024-rik/

11. Статут Державного ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою «Слобожанський». URL: https://kadet.kh.ua/pub/ustanovchi-dokumenty/statut-kadetskoho-korpusu/

12. Шинкаренко В.В. Сучасні підходи до формування патріотизму у старшокласників закладів загальної середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Вип. 60. С. 191–194. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.39

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

INTERACTION BETWEEN EDUCATORS AND PARENTS IN FORMING THE VALUE ATTITUDE TOWARDS HEALTH AMONG STUDENTS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК 374.064.1-043.5:613.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.33
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Конончук А.І.,
канд. пед.наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Стаття висвітлює актуальність проблеми взаємодії педагогів батьків у навчанні, розвитку і вихованні дітей. Мета статті – розкрити теоретичні основи взаємодії педагогів і батьків та охарактеризувати її особливості у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я вихованців закладів позашкільної освіти. Автор статті обгрунтовує сутність взаємодії педагогів і батьків у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я вихованців закладів позашкільної освіти. Визначає вектори, принципи й умови її результативності. Дослідження розкриває сутність взаємодії через призму методологічних позицій. Воно ґрунтується на розумінні взаємодії як інтегруючого фактора будь-якого процесу, в тому числі й педагогічного. Оздоровчо-виховна функція є важливою функцією сучасних закладів позашкільної освіти щодо творчого розвитку, виховання та соціалізації підростаючого покоління. Її реалізація передбачає формування основ культури здоров'я вихованців у процесі навчально-творчої діяльності, відпочинку та оздоровлення. Взаємодія педагогів і батьків є важливою умовою у вирішенні проблеми збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління, його мотивації до здорового способу життя у діяльності закладів позашкільної освіти.

У статті представлені науково-теоретичні основи взаємодії педагогів і батьків у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я вихованців. Виокремлено основні вектори цієї взаємодії у системі взаємовідносин педагоги-батьки-вихованці. Автор статті визначає основні умови педагогічної взаємодії у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я вихованців закладів позашкільної освіти, характеризує основні принципи, на яких вона грунтується. У висновках зазначено, що проведене дослідження не є вичерпним, а спонукає до наступних наукових пошуків у напрямі змісту, інтерактивних та інноваційних форм і методів взаємодії сім'ї та закладу позашкільної освіти, професійної компетентності всіх учасників освітньо-виховного процесу.

Ключові слова: *взаємодія, здоров'я як цінність, ціннісне ставлення до здоров'я, здоровий спосіб життя, заклад позашкільної освіти.*

The article highlights the relevance of the problem of interaction between educators and parents in the processes of education, development, and upbringing of children. The purpose of the article is to reveal the theoretical foundations of this interaction and to characterize its specific features in forming a value-based attitude towards health among students of out-of-school educational institutions. The author substantiates the essence of educator–parent interaction in shaping students' health values, identifies its key vectors, principles, and conditions for effectiveness. The research presents interaction as an integrating factor in any process, including pedagogical ones, and analyzes it through a methodological lens.

The health-promoting and educational function is emphasized as a crucial component of the work of modern out-of-school educational institutions aimed at the creative development, upbringing, and socialization of the younger generation. Its implementation involves fostering a culture of health among students through educational and creative activities, recreation, and health improvement. The interaction between educators and parents is regarded as a vital condition for addressing the challenges of health preservation and promotion, as well as motivating children toward a healthy lifestyle within the context of out-of-school education.

The article presents the scientific and theoretical foundations of educator–parent cooperation in fostering value-based attitudes toward health. The main vectors of such interaction within the educator–parent–student relationship system are outlined. The author identifies the key conditions and principles underlying effective pedagogical cooperation. The conclusion states that the conducted study is not exhaustive and encourages further scholarly research on the content, interactive and innovative forms and methods of family–institution cooperation, as well as on the professional competencies of all participants in the educational process.

Key words: *interaction, health as a value, value-based attitude to health, healthy lifestyle, out-of-school educational institution.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Здоров'я населення загалом та підростаючих поколінь зокрема – це суспільна цінність, яка повинна бути забезпечена системою наукових і практичних заходів збереження і зміцнення здоров'я, діяльністю структур, які їх реалізовують та усвідомленою турботою кожного члена суспільства про особисте і громадське здоров'я. Водночас здоров'я є інтегральним показником соціального благополуччя, важливим складником забезпечення стійкого і стабільного розвитку – бажаної перспективи і мети для кожної країни, що є особливо актуальним для України як у сучасних умовах, так і після закінчення повномасштабної війни з рф [3]. Наше суспільство активно об'єднується для того, щоб виховувати у дітей ставлення до власного здоров'я як цінності. Зокрема, слід зазначити активну діяльність закладів позашкільної освіти у напрямку збереження та зміцнення здоров'я вихованців як важливої ланки системи освіти дітей та молоді. У цих закладах освітній процес побудований на засадах компетентнісного підходу в освітньо-виховній та

оздоровчо-дозвіллєвій роботі з дітьми, що спонукає їх до активної навчально-творчої діяльності за інтересами, формування загальної культури особистості та культури здоров'я, утвердження здорового способу життя. Особливо значимим є те, що діяльність даних закладів щодо сприяння покращенню здоров'я охоплює всіх учасників освітнього процесу (дітей, батьків, педагогів) і тим самим сприяє мотивації на формування здорового способу життя вихованців, а отже – і ціннісного ставлення до власного здоров'я. Виходячи із вищезазначеного, а саме, важливості у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я у дітей набуває саме взаємодія батьків та педагогів у даному напрямку роботи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз філософської, психолого- педагогічної літератури свідчить, що питання взаємодії педагогів і батьків у вихованні і розвитку підростаючих поколінь вивчалося широким колом науковців переважно в контексті проблеми підвищення педагогічної культури батьків. Так, концептуалізацію ідей теорії і практики підвищення педагогічної культури батьків знаходимо у наукових доробках Т. Алєксєєнко [1], Т. Гаманіної, О. Гончар[2], Б. Ковбаса, В. Костіва [5], А. Марушкевич [12], О.Невмержинського, В.Постового [10] та ін. Вони присвячені психолого-педагогічним засадам співпраці закладів загальної середньої освіти і сім'ї з підвищення педагогічної культури батьків. Так, В. Постовий та О. Невмержинський розкривають не лише теоретичне підґрунття, але й конкретний зміст і технології підвищення педагогічної культури сімей різного типу [10]. Це сприяє формуванню ефективних педагогічних підходів, спрямованих на взаємодію педагогів з батьками також і у сфері позашкільної освіти.

Шляхам педагогічного співробітництва батьків, учнів, вчителів як рівноправним суб'єктам навчально-виховного процесу присвячено розділ колективної праці науковців «Енциклопедія батьківства» [4]. На необхідність створення в закладі освіти умов для співпраці родини та педагогів вказують Б. Ковбас та В. Костів. Так, В. Костів характеризує основні принципи співпраці педагогів і батьків та визначає індивідуалізацію просвітницької діяльності досвідчених фахівців з різних галузей знань, об'єднаних у комплексну службу соціально-психолого-педагогічної допомоги родині провідним принципом у її організації [5, с.236]. Незважаючи на дослідження у даній сфері, існує постійна потреба в подальших наукових висновках і рекомендаціях, щоб вдосконалювати взаємодію між педагогічними колективами та батьками відповідно до викликів сьогодення. Розширення досліджень у цьому напрямку дозволить конкретизувати та доповнити існуючі концепції взаємодії між закладами позашкільної освіти та сім'єю, що, у свою чергу, сприятиме покращенню якості виховання особистості у сучасних умовах.

Істотне значення в контексті нашого дослідження мають роботи вітчизняних фахівців, які присвячені теоретико-методологічним основам розвитку позашкільної освіти (Т. Крекотіна, Н. Перепелиця, Г. Пустовіт, Н. Сидоренко, Т. Сущенко, Л. Тихенкота ін.) [9,10], а також – проблемі збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління, його мотивації до здорового способу життя (О.Балакірєва, О. Вакуленко, П. Гусак, Н.Зимівець, Н. Комарова, С.Омельченко, В.Петрович та ін.) [3, 6, 7, 15], зокрема у діяльності закладів позашкільної освіти (Т. Крекотіна, Н. Перепелиця, Г. Пустовіт, Н. Сидоренко, Л. Тихенко та ін.) [9]. На основі аналізу наукових доробків і матеріалів позашкільної практичної діяльності вони визначили, що однією із важливих функцій закладів позашкільної освіти щодо творчого розвитку, виховання та соціалізації підростаючого покоління є оздоровчо-виховна. Її реалізація передбачає «…формування основ культури здоров'я в процесі навчально-творчої діяльності, відпочинку, оздоровлення вихованців (реалізація наскрізних валеологічних програм, уроки здоров'я в природі, робота профільних оздоровчих таборів, родинні заходи тощо), спеціальні соціально-педагогічні тренінги тощо» [8, с. 76]. Науковцями доведено, що, розглядаючи проблему формування у дітей мотивації до здорового способу життя, не можна не враховувати особливості такого процесу в сучасних умовах соціального та економічного розвитку суспільства. Проблеми суспільно-економічного характеру спричиняють зміни в соціальній свідомості і призводять до втрати істинних життєвих цінностей[14]. До цього слід сьогодні додати і ситуацію воєнного стану, у якому перебуває країна, що не може не відображатися на стані здоров'я наших дітей. Зазначене свідчить про актуальність і значущість формування ціннісного ставлення підростаючого покоління до здоров'я та мотивації до формування здорового способу життя.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим варто зазначити, що потенціал системи позашкільної освіти щодо розв'язання зазначеної проблеми ще недостатньо використовується, потребує грунтовного переосмислення та концептуалізації на основі спеціальних наукових досліджень, де ми вирізняємо аспект взаємодії батьків та педагогів у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я вихованців закладів позашкільної освіти. Така педагогічна взаємодія дозволяє враховувати індивідуальні та вікові особливості вихованців, єдність та послідовність у виховних діях педагогів і батьків, формування діяльної життєвої позиції особистості, визначає її фізичне, соціальне, емоційне та психологічне благополуччя. У той же час сьогодні залишаються поза увагою науковців питання взаємодії педагогів з батьками вихованців закладів позашкільної освіти у розв'язанні проблеми

збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління, що і обумовило вектор нашого наукового пошуку. Маємо наголосити на відсутності наукових досліджень і відповідно публікацій щодо важливості у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я у дітей саме взаємодії батьків та педагогів у даному напрямку роботи.

Мета статті: на основі аналізу сутності теоретичних основ взаємодії як інтегруючого фактору педагогічного процесу, охарактеризувати особливості взаємодії педагогів і батьків у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я вихованців закладів позашкільної освіти.

Під час вивчення досліджуваної проблеми ми застосовували теоретичні методи, а саме: аналіз наукових джерел, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення висновків наукових джерел для з'ясування змісту базових понять, обґрунтування їх сутності та особливостей взаємодії педагогів і батьків у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я вихованців закладів позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап у розвитку суспільства актуалізує проблему взаємодії закладів позашкільної освіти й сім'ї. Організація цієї взаємодії завжди була і залишається складною справою, але її необхідність у сучасних умовах пояснюється рядом обставин. По-перше, соціально-економічна, політична ситуація в суспільстві вплинула на сім'ю: змінилися рівень взаєморозуміння в сім'ї та культура спілкування батьків і дітей; авторитет батьків втратив колишню однозначність, традиції родинного виховання потребують переосмислення у новій соціальній ситуації розвитку особистості. Посилюється розмежування між поколіннями, що веде до зниження виховного потенціалу сім'ї та можливостей родинного виховання. У зв'язку з цим зростає роль педагогічної освіти батьків. Тому підвищення педагогічної культури батьків, батьківської компетентності на засадах взаємодії педагогів і батьків є одним із важливих завдань закладу позашкільної освіти.

По-друге, суттєві зміни відбулися і у формуванні особистості сучасної дитини. Ускладнився процес її соціалізації, зокрема через брак спілкування з ровесниками (COVID, військові дії тощо), кризовими явищами у сім'ї, зменшення етичних орієнтирів у суспільстві і найближчому оточенні. Під впливом соціальних мереж діти стали інакше проводити вільний час, все у більшій мірі демонструючи комп'ютерну залежність, ризиковану поведінку тощо. Разом з тим, нова соціальна ситуація вимагає постійного розвитку і саморозвитку особистості, здатності бути суб'єктом своєї життєдіяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виявлено, що формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей вимагає ефективної взаємодії між батьками та педагогами на таких науково-теоретичних засадах:

1) спільні цілі: батьки та педагоги повинні визначити спільні цілі і цінності, пов'язані зі здоров'ям дітей. Це може бути підвищення їх компетентності з питань формування у дітей ставлення до здоров'я як важливої життєвої цінності через освіту. Освіта заради здоров'я передбачає свідомо сформовані можливості для набуття знань, включаючи ту чи іншу форму комунікації, спрямовану на поліпшення інформованості з питань здоров'я, факторів здоров'я і його зміцнення; забезпечення спроможності особистості робити правильний вибір (самовизначитись із питань здоров'я), набуття відповідної компетентності. Компетентність із питань здоров'я передбачає пізнавальні й соціальні уміння та навички досягнення благополуччя, визначальну мотивацію і здатність людей отримувати доступ до інформації, розуміти і використовувати її так, щоб це сприяло зміцненню та підтримці здоров'я як індивідуального, так і громадського. Взаємодія та комунікація передбачає, що сім'я та педагоги повинні підтримувати відкрите спілкування та обмін інформацією. Це можливо під час проведення диференційованих тематичних занять, індивідуальних консультацій, бесід тощо як регулярний контакт і спільні заходи для обговорення питань сприяння покращенню здоров'я;

2) рольова модель поведінки: педагоги та батьки повинні слугувати прикладом у формуванні здорового способу життя, позитивного ставлення до власного здоров'я. Їхні власні вчинки, спосіб життя, розвиток особистих навичок діяти на користь власного та громадського здоров'я (розвиток особистості заради здоров'я) та відношення впливають на вихованців, стимулюють до відповідального ставлення до здоров'я; спільна робота допомагає встановити єдині цінності щодо здоров'я в родині та закладі освіти, що є важливим для формування у дітей цілісного ставлення до цього питання.

3) включення сім'ї: передбачає те, що батьки повинні бути залучені до спільної з дітьми діяльності у закладі позашкільної освіти. Вони можуть відвідувати заходи, брати участь у проєктах, профільних гуртках, клубах здоров'я та підтримувати дітей в їхньому розвитку. Підтримка і практична допомога має на увазі, що педагоги можуть надавати батькам практичну допомогу і ресурси для формування здорового способу життя вдома. Це може включати в себе поради щодо літератури з різних наук: медицини, біології, екології, філософії, психології; організація їхньої діяльності з дотримання компонентів здорового способу життя: режиму дня, раціонального харчування, рухової активності, чергування праці й відпочинку, загартування, відсутність шкідливих звичок тощо. Від того, як піклуються батьки про здоров'я дітей і чи дотримуються правил здорового способу життя, значною мірою залежить ставлення дитини до нього;

4) індивідуальний підхід: полягає у тому, що кожна родина має свої унікальні потреби та особливості щодо здоров'я членів сім'ї. Тому педагоги повинні погоджувати організацію взаємодії з батьками з вивченням сім'ї, рівня культури здоров'я кожного члена родини, приділяти увагу індивідуальним особливостям кожної родини у сфері здоров'я та враховувати їх у плануванні спільних здоров'язберігаючих активностей [2, 5, 7, 15]. Педагоги можуть ділитися з батьками спостереженнями за дитиною в освітньому середовищі, а батьки можуть надати цінну інформацію про особливості поведінки дитини вдома, її інтереси та потреби.

Таким чином, взаємодія між педагогами та батьками є важливою умовою формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей. Важлива роль у ефективності такої взаємодії належить врахуванню науково-теоретичних засад співпраці педагогів і батьків.

Вивчення наукових доробок із означеної проблеми дає підстави зробити висновок про відсутність ґрунтовних досліджень щодо взаємодії педагогів з батьками в системі позашкільної освіти взагалі і щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я дітей зокрема. Натомість існують проблеми, пов'язані з неправильним розумінням батьками важливості творчого розвитку дітей, підтримкою їх талантів, серед яких – заперечення факту дитячої обдарованості або навпаки його переоцінка. Батьки багато зусиль витрачають для того, щоб їхні діти змогли розкрити свої індивідуальні можливості, розвинули здібності, щоб самореалізувалися в житті. Однак ці зусилля не завжди дають очікувані результати, що великою мірою залежить і від системи сімейних цінностей, рівня загальної культури кожного з батьків, у тому числі і культури здоров'я. Адже культура здоров'я – «… невід'ємна складова загальної культури людини, цілісна система цінностей, що стосуються формування, збереження, зміцнення здоров'я і виховання принципів дотримання здорового способу життя у наступних поколінь» [13, с. 242]. Саме через призму ціннісного ставлення до здоров'я дитини як першооснови соціального становлення особистості батьки виявляють розуміння та усвідомлюють свою відповідальність за виховання дітей, розвиток їх здібностей та інтересів в різних освітніх областях, практичних навичок при використанні нових знань в обраній сфері діяльності, зайнятості дітей після школи, змістовного дозвілля, підтримці творчих досягнень, забезпечення профільної та допрофесійної підготовки для вступу до закладів вищої освіти за напрямом діяльності.

Сутність взаємодії через призму науково-теоретичних засад грунтується на її розумінні як «… взаємозалежного обміну діями; як системи взаємно обумовлених індивідуальних дій суб'єктів, спрямованих на реалізацію їх спільної діяльності, пов'язаних причинною залежністю, за якою поведінка кожного з учасників виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших; процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного. Виступає як інтегруючий фактор будь-якого процесу» [13, с. 62].

У психолого-педагогічній науці поняття «взаємодія» відіграє важливу роль і має свої особливості. Як зазначає Т. Алєксєєнко, воно «…вказує на процес взаємодії і взаємовпливу індивідів, соціальних інститутів або спільнот одне на одного в ході реалізації спільних інтересів, розв'язання соціальних проблем» [1, с. 63]. Реалізується даний процес у взаємодії всіх зацікавлених учасників тих чи інших соціальних процесів, зокрема, в контексті освіти і виховання – між учнями, педагогами, батьками. Багаторічний досвід роботи педагогів позашкільних закладів з вихованцями дозволяє стверджувати, що батьки потребують психолого-педагогічних знань та практичних умінь ефективної взаємодії як з власними дітьми, так із педагогами закладу, тобто має працювати трикутник взаємовідносин: педагоги позашкільного закладу освіти – вихованці – сім'я. Тезово охарактеризуємо вектори цієї взаємодії:

1. Взаємодія «вихованці – педагоги»: охоплює творчий розвиток, виховання та соціалізацію підростаючого покоління в середовищі закладів позашкільної освіти. Педагоги формують базові (профільні, предметні, дослідницькі) знання, уміння і навички щодо здоров'я як важливої життєвої цінності; оптимізують умови пізнавально-практичної та навчально-творчої діяльності вихованців за інтересами шляхом використання здоров'язберігаючих технологій; сприяють соціальному розвитку особистості, формуванню соціальних якостей, соціальній адаптації та соціально-творчій реабілітації; забезпечують розвиток творчих здібностей і творчої самореалізації особистості в різних видах діяльності; формують основи культури здоров'я.

2. Взаємодія «вихованець-вихованець»: у процесі освітньо-виховної діяльності діти спілкуються, співпрацюють, обмінюються інформацією, розвивають соціальні навички, формують соціальні якості, взаємодіють в групових і масових формах роботи як з однолітками, так і у різновікових групах у контексті мотивації до збереження здоров'я і мотивації до здорового способу життя.

3. Взаємодія «педагоги – батьки»: така взаємодія між закладом позашкільної освіти і сім'ями вихованців обумовлена необхідністю об'єднання навколо єдиної мети виховання дитини – формування відповідального ставлення до свого здоров'я, розуміння цінності власного і громадського здоров'я. Вона спрямовується на надання батькам базових психолого-педагогічних знань про вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей, їх схильностей, здібностей, інформування про

результати психолого-педагогічної діагностики, напрями та результати корекційно-відновлювальної роботи з дітьми, стимулювання самоосвіти батьків, організація спільної діяльності педагогів, батьків і вихованців.

Отже, взаємодія закладу позашкільної освіти і сім"ї є дуже важливою для розуміння та оптимізації освітньо-виховного процесу. Вона допомагає його учасникам розробляти ефективні стратегії і тактики співпраці, співтворчості, взаєморозуміння, що є необхідним для гармонійного розвитку особистості дитини, її обдарованості та творчих можливостей, сприяти збереженню і покращенню здоров'я.

Ще одним суттєвим поняттям для нашого наукового дослідження є поняття «педагогічна взаємодія у ціннісному ставленні до здоров'я». Педагогічна взаємодія у контексті ціннісного ставлення до здоров'я відіграє особливу роль і має свою специфіку. Сутність цієї взаємодії полягає у створенні умов для розуміння ціннісної сутності здоров'я, яке виступає благом, тобто тим, що відповідає потребам, інтересам, має позитивне значення для особистості. У цьому контексті ми беремо за основу концепцію сприяння покращенню здоров'я, де одним із концептуальних положень є трактування здоров'я як початкової, термінальної цінності для людини, суспільства і сенс якої полягає в актуалізації цілей, намірів її (цінності) реалізації, досягнення [3]. Коротку характеристику основних умов педагогічної взаємодії у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я вихованців закладів позашкільної освіти, яку ми виокремили, наводимо нижче:

1. Створення здоров'язбережувального середовища – розширення педагогами сфери впливу на формування ставлення вихованців до здоров'я як до важливої життєвої цінності. Цьому можуть сприяти залучення батьків вихованців до освітньо-виховного процесу (організація заходів, діяльність профільних гуртків, творчих об'єднань), співпраця із засобами масової інформації, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, які займаються вирішенням проблем збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління, щоб спільно виховувати у дітей відповідальне ставлення до здоров'я. При цьому педагоги повинні слугувати прикладом ведення здорового способу життя, оскільки їхня власна поведінка безумовно впливає на вихованців і мотивує їх на формування дієвої життєвої позиції щодо збереження та зміцнення здоров'я.

2. Змістовне насичення програм роботи гуртків, системи заходів, що допомагає розширити знання та уявлення вихованців про здоровий спосіб життя, підвищити мотиваційну спрямованість на збереження та зміцнення власного здоров'я, сформувати готовність вести здоровий спосіб життя.

3. Використання сучасних педагогічних технологій (навчально-розвивальних, інтерактивних тощо) у роботі гуртків, творчих об'єднаннях, проведенні заходів, що забезпечує оволодіння вихованцями необхідними навичками здорового способу життя. Інтерактивні та інноваційні методи і форми роботи (мозкові штурми, дискусії, проєкти, тренінги, оздоровчі табори та ін.) сприяють розвитку критичного мислення вихованців, допомагають їм аналізувати інформацію про цінність власного і громадського здоров'я, оволодіти навичками здорового способу життя та розуміти екологічні проблеми і негативні екологічні фактори впливу на здоров'я.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що у закладах позашкільної освіти освітньо-виховна робота в контексті мотивації на формування здорового способу життя вихованців у значній мірі залежить від взаємодії педагогів, батьків, вихованців, громади. Вона має на меті формування ціннісного ставлення до здоров'я вихованців, яке передбачає розуміння цінності власного здоров'я та готовності активно долучатися до використання різних об'єктивних і суб'єктивних можливостей збереження та зміцнення здоров'я вихованців, формування у них культури здоров'я та навичок здорового способу життя. Взаємодія між закладом позашкільної освіти і сім'єю є ключовою для успішного виховання та навчання дітей.

Для розуміння особливостей даної взаємодії розглянемо та охарактеризуємо принципи, на яких вона ґрунтується. Партнерство передбачає, що взаємодія повинна ґрунтуватися на відчутті однакової важливості сім"ї та закладу позашкільної освіти у даному процесі. Обидві сторони повинні відчувати, що їхні думки та вплив важливі, і разом вони спільно працюють для кращого розвитку дитини. Тобто взаємодія між сім'єю та закладом позашкільної освіти має бути рівноправною, де обидві сторони враховують як особливості і переваги один одного, так і інтереси дитини та працюють для її кращого майбутнього. Для цього заклад позашкільної освіти та сім'я повинні встановити спільні цілі для навчання та виховання дітей. Це допоможе створити єдиний підхід для розвитку дитини та забезпечити системність, послідовність та стабільність у даному процесі. Принцип індивідуалізації передбачає врахування педагогами закладу позашкільної освіти у процесі освітньо-виховної роботи як фізичних, індивідуально-психологічних особливостей вихованців (рівня розвитку інтересів, здібностей, темпераменту, характеру, особливостей перебігу нервово-психічних процесів, стану здоров'я, захворювань тощо), так і особливостей виховного потенціалу їх родин, рівня культури здоров'я батьків, можливостей їх залучення до співпраці. Необхідно також враховувати умови і ситуації, в яких вони перебувають, індивідуальний підбір форм, методів, засобів роботи, виокремлення позитивних якостей особистості, їх активізацію. Батьки повинні бути залучені в процес

прийняття рішень щодо виховання та навчання своєї дитини на основі здоров'язбереження.

Принцип професійної компетентності передбачає оволодіння педагогами відповідними педагогічними технологіями контактної взаємодії з батьками, іншими членами сімей, знати та враховувати вікові та індивідуальні особливості вихованців закладу позашкільної освіти, бути обізнаними з впливами соціальних мереж на становлення особистості. Вивчаючи проблему взаємин педагогів з батьками, слід зазначити, що такі взаємини можуть бути різноманітними, і вони в значній мірі визначаються стилем спілкування, який обирають педагоги. Для ефективної взаємодії педагогів і батьків слугують такі стилі спілкування як кооперативний, демократичний, діалоговий та адаптивний. Кооперативним стилем передбачено, що педагоги та батьки співпрацюють із загальною метою – добробуту та успіху дитини. Вони відкриті для обміну ідеями, пропозиціями та інформацією. Спільна комунікація сприяє покращенню навчання та розвитку дитини. Демократичний стиль – педагоги сприймають батьків як рівноправних партнерів у вихованні та навчанні дітей. Вони працюють разом з батьками, дослухаючись до їхніх ідей та поглядів, життєвого досвіду і традицій. Діалоговий стиль передбачає, що взаємодія між педагогами та батьками ґрунтується на відкритому діалозі. Педагоги пояснюють свої методи та стратегії, а батьки висловлюють свої власні погляди та бажання. Адаптивний стиль педагоги використовують, коли враховують індивідуальні потреби та особливості батьків. Вони пристосовують свій підхід для оптимального спілкування з кожним із батьків чи іншими членами сім'ї.

Отже, стиль взаємодії між педагогами та батьками залежить від конкретного контексту і ситуації та спрямовується на спільне досягнення кращих результатів для розвитку виховання дітей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз наукових джерел з проблеми збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління сьогодні засвідчує нагальну потребу у нових підходах до її вирішення не тільки в економіці, політиці, медицині, а й в освіті, зокрема позашкільній. Розв'язанню зазначеної проблеми сприяють особливості розвивально-виховного та соціалізуючого потенціалу позашкільної освіти, які використовуються не у повній мірі і потребують подальшого розвитку. Він грунтується на визнанні загальнолюдської цінності, соціальної значущості здоров'я, відповідальності за його збереження з боку кожної особистості, соціальної групи, держави, суспільства загалом. Працюючи з вихованцями щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я, педагоги закладу позашкільної освіти обов'язково взаємодіють з батьками, спільно вирішують завдання формування культури здоров'я, відповідального ставлення до здоров'я, утвердження здорового способу життя. Особливості цієї взаємодії пов'язані з реалізацією спільної мети, спільної діяльності по її досягненню, власним прикладом, індивідуальним підходом, системою взаємостосунків «педагоги-вихованці-батьки». Аналіз практики взаємодії педагогів і батьків у закладах освіти з урахуванням особливостей функціонування закладів позашкільної освіти, дозволяє рекомендувати до використання у роботі принципів партнерства, професійної компетентності, індивідуалізації. Основними умовами ефективності взаємодії педагогів та батьків в процесі формування ціннісного ставлення до здоров'я вихованців закладів позашкільної освіти є створення здоров'язберігаючого середовища, змістовне насиченням програм роботи з дітьми інформацією щодо здоров'я як цінності, використання сучасних педагогічних технологій.

Проведене дослідження не є вичерпним, а спонукає до наступних наукових пошуків, зокрема, у напрямі змісту, інтерактивних та інноваційних форм і методів взаємодії сім'ї та позашкільного закладу освіти, професійної компетентності всіх причетних до справи формування ціннісного ставлення до здоров'я дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК :

1. Алєксєєнко Т.Ф. Сучасне сімейне виховання : концептуалізація ідей теорії та практики : монографія. Київ-Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. 437 с.

2. Гаманіна Т.С., Гончар О.Ю. Педагогіка сімейного виховання : навч. посіб. Луганськ : Альма-матер, 2012. 523 с.

3. Гусак П.М., Зимівець Н.В., Петрович В.С. Відповідальне ставлення до здоров'я : теорія та технології : монографія. Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 219 с.

4. Енциклопедія батьківства: посібник з сімейного виховання / авт. кол. за заг. ред. Є.І. Коваленко, С.В. Кириленко. Київ: КНТ, 2008. 592 с.

5. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка : у 3-х т. Основи родинного виховання. Івано-Франківськ, 2006. Том ІІ. 288 с.

6. Конончук А.І. Концептуальні засади сприяння покращенню здоров'я учнівської молоді: колективна монографія «Освіта в умовах пандемічної кризи: проблеми і перспективи розвитку» / за ред. Т. Несторенко, Т. Рокуса. Польща, Опол'є : Вища школа управління і адміністрації. 2020, С. 88–93.

7. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2007. 352 с.

8. Позашкільна освіта: теоретичні і практичні аспекти розвитку: у 3 кн.: монографія / Т.М. Крекотіна, Н.В. Перепелиця, Н.Ю. Сидоренко; за заг. ред. к.п.н. Л.В. Тихенко. 2-е вид., випр. Суми : Університетська книга, 2022. Кн.1. 270 с.

9. Позашкільна освіта: теоретичні і практичні аспекти розвитку: у 3 кн.: монографія / Т.М.Крекотіна, Н.В.Перепелиця, Н.Ю.Сидоренко;

за заг. ред. к.п.н. Л.В. Тихенко. 2-е вид., випр. Суми : Університетська книга, 2020. Кн.3. 272 с.

10. Постовий В.Г., Невмержинський О.А. Сім'я і школа: проблеми виховання дітей : посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 356 с.

11. Пустовіт Г.П., Тихенко Л.В. Позашкільна освіта: дидактичні основи методів навчально-виховної роботи : монографія. Суми : Університетська книга, 2021. Кн. 2. 272 с.

12. Родинна педагогіка: навч.-метод.посібник/ А.А.Марушкевич, В.Г. Постовий, Т.Ф. Алєксєєнко та ін. Київ : Видавець ПАРАПАН, 2002. 216 с.

13. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг.ред. Т.Ф. Алєксєєнко. Вінниця : Планер, 2009. 542 с.

14. Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді : за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проекту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» : моногр. / О. М. Балакірєва, Т. В. Бондар та ін. ; наук. ред. О. М. Балакірєва ; ЮНІСЕФ, ГО «Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка». Київ : Поліграфічний центр «Фоліант», 2019. 127 с.

15. Формування здорового способу життя молоді : навчально-методичні рекомендації / Авт. колект. Т. Андріученко, О. Вакуленко, В. Волков, Н. Дзюба, В. Коляда, Н. Комарова, І. Пєша, Н. Тілікіна (кер. авт. колект. Т. Андріученко). 2-ге вид. Київ : Бланк-Прес, 2019. 120 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE VOCATIONAL INSTRUCTOR: AN INTEGRATIVE APPROACH

УДК 377.091.12.11.3-051:005.336.5
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.34
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Хоменко А.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавського національного педагогічного університету імені В Г. Короленка

Мокляк В.М.,
докт. пед. наук,
професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ільченко О.Ю.,
докт. пед. наук,
професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Петренко Л.М.,
докт. пед. наук,
професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

У статті на основі методолого-теоретичного аналізу наукових праць обґрунтовано інтегративний підхід у виховній діяльності майстра виробничого навчання як системну методологічну стратегію цілеспрямованого поєднання професійно-технічної підготовки з особистісним розвитком, що детермінує органічну єдність когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісного та рефлексивного компонентів виховного процесу на основі синтезу теоретичного навчання, практичної підготовки, соціалізації та самовиховання в контексті формування професійної компетентності та життєвої зрілості майбутнього фахівця. Визначено систему конструктивних принципів, які забезпечують науково обґрунтоване впровадження цієї методологічної стратегії в практику професійного-технічної освіти: науковості та практичної спрямованості, системності та послідовності, особистісно зорієнтованої спрямованості, культуровідповідності та національної орієнтації, професійно-виховної синергії.

Розкрито сутність, специфіку змісту та основні компоненти виховної діяльності майстра виробничого навчання. Виховна діяльність майстра виробничого навчання розглядається як цілеспрямований, системний і безперервний процес формування у здобувачів професійної освіти особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, морально-естетичних норм і соціальних компетенцій. Специфіка даної діяльності полягає в органічному поєднанні виховання з виробничим процесом, що забезпечує практико-орієнтований характер виховного впливу, де виховні завдання вирішуються в контексті конкретних виробничих ситуацій, а формування особистості відбувається на основі освоєння професійних компетенцій і залучення до трудового колективу з його традиціями, нормами професійної поведінки та корпоративною культурою. До основних компонентів належать: формування професійної культури та етики; розвиток особистісних якостей для професійної самореалізації; виховання соціальних компетенцій; формування трудової моралі та ціннісних орієнтацій; розвиток інноваційного мислення та готовності до неперервного саморозвитку.

Виокремлено і схарактеризовано структурні рівні інтеграції, що відображають різні площини та глибину інтегративних зв'язків у системі професійного виховання: горизонтальний (міжпредметна інтеграція, міжособистісна інтеграція, просторова інтеграція), вертикальний (темпоральна інтеграція, поетапна інтеграція, рівнева інтеграція), глибинний (особистісна інтеграція, аксіологічна інтеграція, компетентнісна інтеграція).

Ключові слова: *майстер виробничого навчання, учнівська молодь, виховна діяльність майстра виробничого навчання, інтегративний підхід у вихованні учнівської молоді, принцип професійно-виховної синергії, структурні рівні інтеграції в системі професійного виховання.*

The article, based on the methodological and theoretical analysis of scientific works, substantiates the integrative approach in the educational activities of the vocational instructor as a systematic methodological strategy for the purposeful combination of vocational training and personal development, which determines the organic unity of the cognitive, emotional and value, activity and reflexive components of the educational process based on the synthesis of theoretical training, practical training, socialization and self-education in the context of professional competence formation. The system of constructive principles that ensure the scientifically based implementation of this methodological strategy in the practice of vocational education is defined: scientific and practical orientation, systematic and consistent, personality-oriented orientation, cultural relevance and national orientation, professional and educational synergy.

The essence, specificity of content and main components of the educational activity of a vocational instructor are revealed. The educational activity of vocational instructor is considered as a purposeful, systematic and continuous process of forming personal qualities, value orientations, moral and aesthetic norms and social competencies in students of vocational education. The specificity of this activity lies in the organic combination of education with the production process, which ensures the practice-oriented nature of educational influence, where educational tasks are solved in the context of specific production situations, and personality formation takes place on the basis of mastering professional competencies and involvement in the workforce with its traditions, norms of professional behavior and corporate culture. The main components include: formation of professional culture and ethics; development of personal qualities for professional self-realization; education of social competencies; formation of work morale and value orientations; development of innovative thinking and readiness for continuous self-development.

The structural levels of integration that reflect different planes and depth of integrative relations in the system of professional education are identified and characterized: horizontal (interdisciplinary integration, interpersonal integration, spatial integration), vertical (temporal integration, phased integration, level integration), and deep (personal integration, axiological integration, competence integration).

Key words: *vocational training instructor, students, educational activities of the vocational instructor, integrative approach in educating students, principle of professional and educational synergy, structural levels of integration in the vocational education system.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах трансформації освітнього простору України постає проблема підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективного виконання професійних функцій, постійного самовдосконалення та адаптації у динамічному соціально-економічному середовищі. Особливої гостроти ця проблема набуває в контексті реформування системи професійної (професійно-технічної) освіти, яка забезпечує підготовку висококваліфікованих робітничих кадрів із урахуванням вимог сучасного ринку праці та євроінтеграційних процесів.

Взаємозв'язок професійного навчання і виховання забезпечує цілісний розвиток майбутнього спеціаліста, інтегруючи процеси засвоєння фахових знань і умінь з формуванням етичних норм, громадянських переконань та усвідомленням соціальної відповідальності. У зв'язку з цим виховна діяльність майстра виробничого навчання має особливе значення, оскільки саме цей педагогічний працівник безпосередньо залучений до професійно-особистісного становлення учнівської молоді.

Інтенсивний розвиток цифровізації виробничих процесів, впровадження «Industry 4.0», зростання значущості «soft skills» у професійній діяльності вимагають від майстрів виробничого навчання нових підходів до виховання молодого покоління, які поєднують традиційні цінності трудового виховання з розвитком критичного мислення, адаптивності, командної роботи, цифрової грамотності та безперервного навчання в умовах постійних змін. Тому обґрунтування науково-методичних основ інтегративного підходу до виховної діяльності майстра виробничого навчання в системі професійної освіти сприятиме, на нашу думку, формуванню нового покоління фахівців, здатних не лише ефективно виконувати виробничі функції, але й бути носіями інноваційного мислення, соціальної відповідальності та національно-патріотичних цінностей, що є запорукою сталого розвитку суспільства та конкурентоспроможності вітчизняної економіки на міжнародному рівні.

Актуальність даної проблеми посилюється необхідністю подолання соціально-педагогічних суперечностей: між зростаючими вимогами суспільства до якості професійної підготовки робітничих кадрів і недостатньою теоретико-методичною розробленістю проблеми виховання учнівської молоді в системі професійної освіти; між потребою в інноваційних підходах до організації виховного процесу та переважанням традиційних форм і методів виховної роботи; між необхідністю формування у майбутніх фахівців цілісного комплексу професійних і особистісних якостей та фрагментарністю виховних впливів у закладах професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий дискурс дослідження виховного процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти представлений значними напрацюваннями як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Зокрема, методолого-теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців розкриваються у працях С. Алексєєвої, Л. Базиль, О. Бородієнко, Н. Ваніної, А. Гуржій, Л. Єршової, О. Дубасенюк, Д. Закатнова, О. Коваленко, А. Каленського, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Щербак та ін., наукові дослідження яких присвячено обгрунтуванню концептуальних основ професійного навчання учнівської молоді, вивченню специфіки педагогічної майстерності майстра виробничого навчання, розробці критеріїв та показників ефективності педагогічної діяльності, а також створенню системи неперервного професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної освіти.

Психолого-педагогічні аспекти виховання особистості в період ранньої юності, й учнів закладів професійної освіти зокрема, висвітлено у дослідженнях І. Беха, М. Боришевського, О. Киричука, С. Кузікової, С. Максименка, В. Моляко, В. Орлова, О. Отич, Л. Руденко, М. Теловатої, С. Сисоєвої та ін. Наукові розвідки цих учених зосереджені на виявленні механізмів формування професійної ідентичності, специфіки становлення професійно значущих якостей особистості майбутнього кваліфікованого робітника, створенні різних моделей виховної діяльності педагогічних працівників у системі професійної освіти, визначенні ефективних методів та форм виховного впливу.

Інтегративний підхід до організації освітньо-виховного процесу розглядається у працях В. Андрущенка, М. Артюшиної, О. Веретинського, О. Вознюк, С. Гончаренка, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, В. Зливкова, І. Зязюна, В. Кременя, І. Козловської, Ю. Козловського, О. Коваленка, С. Лукомської та ін. Науковці обґрунтовують необхідність забезпечення міждисциплінарної інтеграції, поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки, інтеграції теоретичного і практичного навчання.

У контексті світової науки варто відзначити роботи таких авторів як A. Bandura, V. Boix-Mansilla, Y. Kidron, R. Kegan, D. Kolb, J. McTighe, P. Freire, D. Schön, G. Wiggins та ін., які пропонують міждисциплінарний підхід до проблеми професійного навчання і виховання, включаючи теорію експериенціального навчання, концепції рефлексивної практики, соціального і трансформативного навчання, а також моделі інтегративної педагогіки, що поєднують когнітивний, афективний та поведінковий компоненти освітнього процесу в професійній підготовці.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на зростаючу актуальність інтегративного підходу до організації виховного процесу учнівської молоді, в системі професійно-технічної освіти досі бракує цілісної науково обґрунтованої методики його впровадження.

Існуючі теоретичні розробки носять переважно фрагментарний характер і не забезпечують системного розуміння механізмів інтеграції різних аспектів виховної діяльності майстра виробничого навчання. Відсутність єдиної концептуальної основи призводить до стихійного, інтуїтивного використання інтегративних елементів міжособистісної взаємодії, що знижує їх педагогічну ефективність та унеможливлює створення відтворюваних моделей успішного досвіду. Також найбільш гострою залишається проблема розриву між теоретичним усвідомленням необхідності інтегративного підходу та браком конкретних технологій його практичної реалізації.

Мета статті полягає в обґрунтуванні інтегративного підходу у виховній діяльності майстра виробничого навчання як системної методологічної стратегії поєднання професійно-технічної підготовки з особистісним розвитком учнівської молоді, визначенні конструктивних принципів його впровадження в практику професійно-технічної освіти, виокремлення структурних рівнів інтеграції в системі професійного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виховний процес у закладах професійної освіти виступає системоутворюючим чинником, який інтегрує навчальну, виробничу та соціальну діяльність учнів; забезпечує формування цілісної особистості майбутнього фахівця на основі синтезу теоретичних знань, практичних умінь та соціально значущих компетентностей; сприяє розвитку професійної ідентичності, трудової етики та готовності до ефективної діяльності в умовах сучасного ринку праці.

Потрібно зазначити, що особлива важливість виховання учнівської молоді в професійній освіті зумовлена специфікою віку здобувачів освіти: у період ранньої юності відбувається активне формування професійного світогляду, професійної ідентичності та життєвих пріоритетів, а також становлення конкурентоспроможних фахівців, здатних не лише якісно виконувати виробничі функції, але й бути носіями інноваційного мислення, підприємницької ініціативи та високої професійної культури.

Особистісний розвиток учнівської молоді у XXI столітті характеризується глибокими змінами, що зумовлені цифровізацією людського буття, глобальними інтеграційними процесами та еволюцією соціокультурних й освітніх концепцій. Соціально-психологічні особливості розвитку сучасної учнівської молоді визначаються прискореним темпом життя, мультикультурністю, індивідуалізацією, зміною традиційних соціальних ролей і стереотипів. Молоді люди прагнуть до швидкого досягнення результатів, демонструють високий рівень самостійності та незалежності, проте часто відчувають труднощі у формуванні стійких міжособистісних відносин та довгострокових цілей.

За результатами досліджень Л. Єршової [5], Д. Закатнова [6], С. Кузікової [11] характерними для цього віку є підвищена тривожність, прагнення до самовираження та індивідуальності, а також зміна ціннісних орієнтацій у бік матеріального благополуччя й особистого успіху. Водночас, спостерігається посилення соціальної активності молоді, готовність до участі в глобальних процесах, екологічних та соціальних ініціативах, що вимагає від педагогів нових підходів до виховної роботи, здатних поєднати традиційні моральні цінності з сучасними викликами та можливостями цифрової епохи.

Ці психологічні особливості сучасної учнівської молоді підкреслюють значущість виховної діяльності майстра виробничого навчання, який не лише формує професійні компетентності, але й сприяє гармонійному поєднанню індивідуальних прагнень учнів до самореалізації з традиційними трудовими цінностями, соціальною відповідальністю та готовністю до конструктивної участі в розвитку суспільства.

Синтез і узагальнення теоретичних положень вчених щодо організації і здійснення виховного процесу в системі професійної освіти А. Вініченко [1], О. Дубасенюк [4], В. Орлова [13], О. Отич [14] дозволяє розглядати виховну діяльність майстра виробничого навчання як цілеспрямований, системний і безперервний процес формування у здобувачів професійної освіти особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, морально-естетичних норм і соціальних компетенцій, що здійснюється на основі інтеграції виховних впливів у виробничо-практичну діяльність з метою підготовки гармонійно розвиненого, професійно компетентного та соціально відповідального фахівця, здатного до успішної трудової самореалізації та активної участі в суспільному житті. Зауважимо, що ефективність такої виховної діяльності значною мірою залежить від характеру педагогічної взаємодії, що складається між майстром і здобувачами професійної освіти.

Сучасне розуміння виховного процесу у професійній педагогіці ґрунтується на принципі суб'єкт-суб'єктних відносин [1; 2; 4], де майстер виробничого навчання та учні виступають рівноправними учасниками педагогічного діалогу, кожен з яких має власний життєвий досвід, цінності та потенціал до саморозвитку. На відміну від традиційної авторитарної моделі «суб'єкт-об'єктних» відносин, де учень розглядається як пасивний об'єкт виховного впливу, інтегративний підхід передбачає створення демократичного освітнього середовища, що стимулює активність, ініціативність та співтворчість усіх учасників. Майстер виробничого навчання в цьому контексті виконує роль фасилітатора, який не лише транслює професійні знання, але й створює умови для самореалізації особистості учня, враховує його індивідуальні особливості та потреби, заохочує до критичного мислення

та самостійного пошуку рішень. Така взаємодія забезпечує у майбутніх фахівців формування внутрішньої мотивації до самовиховання, розвиває відповідальність та самостійність, сприяє становленню професійної ідентичності, усвідомленню цінностей обраної професії.

Потрібно зазначити, що особливого значення для ефективної реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії майстра виробничого навчання з учнівською молоддю набуває його професійна компетентність як «світоглядна професійно-особистісна ерудиція, що полягає у формуванні особливого духовного стилю професійної діяльності, гуманного спілкування та ціннісно-змістовної взаємодії з учнями; становленні професійної культури в результаті якісної зміни когнітивних, ціннісно-змістовних та емоційних компонентів особистості – як носія духовних цінностей, моральних ідеалів та педагогічної свідомості» [19, с. 141].

Важливим для нашого дослідження є питання змісту виховної діяльності майстра виробничого навчання. Системний аналіз науково-педагогічної літератури з проблем професійної освіти та виховання [1; 4; 10; 12; 13; 14; 17] показує, що зміст виховної діяльності майстра виробничого навчання становить багатокомпонентну систему цілеспрямованих педагогічних впливів і охоплює формування професійної культури та етики учнівської молоді на основі засвоєння традицій, норм і цінностей робітничого класу, розвиток моральних якостей особистості, виховання трудової дисципліни та культури праці, формування колективістських навичок та здатності до командної роботи, розвиток творчого мислення та інноваційного підходу до вирішення виробничих завдань, а також виховання громадянських якостей, патріотизму та соціальної відповідальності.

Вважаємо, що специфіка змісту полягає в його органічному поєднанні з виробничим процесом, коли виховні завдання реалізуються не через абстрактні настанови, а через конкретну трудову діяльність, створюючи автентичне освітнє середовище, де моральні принципи, професійні стандарти та соціальні норми засвоюються завдяки практичному досвіду, взаємодії в трудовому колективі та наслідуванні позитивних зразків поведінки досвідчених фахівців. В цілому, це забезпечує високу ефективність виховного впливу та сприяє формуванню цілісної, професійно компетентної та морально зрілої особистості майбутнього робітника.

На основі структурно-функціонального аналізу теоретичних висновків дослідників [1; 4; 5; 6; 13; 14], вивчення специфіки професійно-педагогічної діяльності майстрів виробничого навчання, нами виокремлено наступні основні компоненти його виховної діяльності:

– формування професійної культури та етики учнівської молоді, що передбачає виховання поваги до обраної професії, дотримання технологічної дисципліни, відповідального ставлення до робочого місця, інструментів та обладнання, а також розвиток професійної гідності та усвідомлення соціальної значущості трудової діяльності;

– розвиток особистісних якостей, необхідних для успішної професійної самореалізації, зокрема: відповідальності, самостійності, наполегливості, охайності, пунктуальності, здатності до самоконтролю, а також формування адекватної самооцінки та професійної самосвідомості;

– виховання соціальних компетенцій на основі розвитку комунікативних навичок: здатності до командної роботи, конструктивного вирішення конфліктів, лідерських якостей, толерантності та поваги до колег, а також формування готовності до наставництва та передачі професійного досвіду;

– формування трудової моралі та ціннісних орієнтацій, що включає виховання честі праці, сумлінності, творчого ставлення до виробничих завдань, економічної свідомості, екологічної культури та розуміння взаємозв'язку між якістю праці та добробутом суспільства;

– розвиток інноваційного мислення та готовності до неперервного професійного саморозвитку шляхом стимулювання пізнавальної активності, творчого підходу до розв'язання виробничих завдань, здатності до освоєння нових технологій та адаптації до змінних умов виробництва.

Вважаємо, що виокремлені компоненти виховної діяльності майстра виробничого навчання зумовлюють необхідність реалізації інтегративного підходу у вихованні учнівської молоді, який забезпечує цілісне поєднання професійного, особистісного та соціального розвитку сучасного фахівця.

Інтегративний підхід у професійній освіті [8; 9; 16] представляє собою методологічну стратегію, що спрямована на формування цілісної картини світу на основі поєднання різних галузей знань, методів і форм навчально-виховної діяльності в єдину систему, де окремі взаємодоповнюють і взаємопосилюють один одного, створюючи синергетичний ефект у розвитку особистості.

Український педагогічний дискурс розглядає інтегративний підхід у вихованні як органічне поєднання різних виховних впливів, що спрямовані на цілісний розвиток особистості. Провідні українські вчені, методологи педагогічної науки, зокрема С. Гончаренко [3], І. Зязюн [7] інтерпретують інтеграцію як фундаментальний принцип педагогічного процесу, що забезпечує єдність інтелектуального, емоційного та духовного розвитку вихованця та сприяє формуванню в нього синергетичного (нелінійного мислення). Сучасні українські дослідники Ю. Козловський [6], І. Козловська [7], В. Зливков [14] розширюють це розуміння, включаючи в інтегративний освітньо-виховний процес синтез формального і неформального навчання, традиційних

і інноваційних методів, індивідуального та колективного підходів до розвитку особистості.

У контексті такого трактування інтеграції ми акцентуємо увагу на поєднанні раціонального та емоційного, логічного та образного в процесі виховання, підкреслюючи важливість створення цілісного освітньо-виховного середовища, де кожен елемент сприяє формуванню гармонійної особистості. Узагальнюючи теоретичний аналіз, можна виділити сутнісні ознаки інтегративного підходу, які включають: міждисциплінарність, цілісність, системність, синергетичність, діалогічність, контекстність, орієнтацію на формування компетентностей та особистісно-діяльнісну спрямованість. Така сукупність характеристик дозволяє подолати фрагментарність традиційного навчання і виховання та забезпечити формування цілісної професійно-особистісної картини світу у здобувачів освіти.

На основі концептуального аналізу сучасних наукових досліджень інтеграції теоретичного навчання, практичної підготовки та виховного процесу в системі професійно-технічної освіти [2; 3; 4; 7; 8; 9; 15; 16; 18] інтегративний підхід у виховній діяльності майстра виробничого навчання визначаємо як системну методологічну стратегію цілеспрямованого поєднання професійно-технічної підготовки з особистісним розвитком, що детермінує органічну єдність когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісного та рефлексивного компонентів виховного процесу на основі синтезу теоретичного навчання, практичної підготовки, соціалізації та самовиховання у контексті формування професійної компетентності та життєвої зрілості майбутнього фахівця.

Цей підхід характеризується: по-перше, багаторівневістю (інтеграція на рівні цілей, змісту, методів та результатів), по-друге, багатоаспектністю (поєднання професійного, особистісного, соціального та культурного розвитку), по-третє, динамічністю (адаптація до індивідуальних потреб учня та вимог сучасного ринку праці) і забезпечує створення єдиного освітньо-виховного простору, де органічно взаємодіють всі компоненти особистісно-професійного становлення майбутнього кваліфікованого робітника.

Ефективна реалізація інтегративного підходу у виховній діяльності майстра виробничого навчання потребує визначення конструктивних принципів, які забезпечують науково обґрунтоване впровадження цієї методологічної стратегії в практику професійно-технічної освіти.

Аналіз наукових праць українських дослідників у галузі професійної освіти показує, що більшість учених акцентують увагу на класичних принципах інтеграції, зокрема: принципі науковості та практичної спрямованості (Н. Ничкало [12], В. Радкевич [17]), принципі системності та послідовності (Ю. Козловський [8], В. Зливков [16]), принципі особистісно зорієнтованої спрямованості (І. Зязюн [7]), принципі культуровідповідності та національної орієнтації (О. Вознюк [2], О. Дубасенюк [4]). Водночас, як свідчить проведений аналіз, недостатньо уваги приділяється принципу, який би комплексно враховував специфіку виховної діяльності майстра виробничого навчання як унікального суб'єкта педагогічного процесу, що одночасно здійснює професійну підготовку, практичне навчання та особистісне виховання учнів у контексті майбутнього професійного становлення.

У зв'язку з цим вважаємо за необхідне обґрунтувати принцип професійно-виховної синергії, який передбачає взаємопідсилення та взаємозбагачення процесів професійної підготовки та особистісного виховання на основі створення педагогічних ситуацій, де засвоєння професійних компетентностей органічно поєднується з формуванням ціннісних орієнтацій, моральних якостей та соціальної зрілості майбутнього фахівця. Цей принцип забезпечує не просто механічне поєднання навчання і виховання, а їх глибоку інтеграцію, коли кожний виробничий процес, практичне завдання чи професійна ситуація стає засобом не лише формування фахових умінь, але й розвитку особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності та життєтворчості.

Реалізація принципу професійно-виховної синергії у виховній діяльності майстра виробничого навчання передбачає дотримання таких правил інтегративної практики виховання:

1) правило ціннісного наповнення професійної діяльності, згідно з яким кожне практичне завдання чи виробнича операція має супроводжуватися усвідомленням її соціальної значущості, етичних аспектів та особистісного сенсу для майбутньої професії;

2) правило особистісної рефлексії професійного досвіду, що вимагає систематичного аналізу учнями власних професійних дій, мотивів, досягнень та труднощів у контексті особистісного зростання;

3) правило моделювання реальних професійних ситуацій з виховним потенціалом, коли майстер цілеспрямовано створює або використовує професійні завдання, що актуалізують морально-естетичні дилеми, вимагають прояву відповідальності, ініціативи та співпраці;

4) правило інтеграції індивідуального і колективного досвіду, за якого особистісні досягнення учня в професійній сфері стають засобом розвитку групової згуртованості, взаємодопомоги та формування професійної культури колективу;

5) правило перспективної професійно-життєвої орієнтації, що передбачає постійне співвіднесення поточних навчально-виробничих завдань із довгостроковими життєвими планами учня, його професійними амбіціями та особистісними цінностями.

Таким чином, визначені принципи інтегративного підходу та правила реалізації принципу професійно-виховної синергії створюють цілісну методологічну основу для трансформації виховної діяльності майстра виробничого навчання у системний процес одночасного формування професійної компетентності та особистісної зрілості майбутніх фахівців шляхом органічного поєднання навчально-виробничої діяльності з ціннісно-смисловим розвитком особистості.

Вважаємо, що практична реалізація визначених принципів та правил інтегративного підходу потребує конкретизації та структурування, що забезпечується, на нашу думку, визначенням рівнів інтеграції у системі професійного виховання. Це дозволить майстру виробничого навчання системно організовувати виховний процес з учнівською молоддю відповідно до специфіки кожної площини педагогічної взаємодії.

Рівень інтеграції розглядаємо як ступінь та характер взаємопроникнення і взаємодії різних компонентів виховної системи майстра виробничого навчання, що визначає масштаб, глибину та спрямованість інтегративних зв'язків між структурними елементами професійного виховання в певній площині педагогічного процесу. Відповідно до особливостей системи виховання в закладах професійної освіти та специфіки професійно-технічної освіти в цілому, результатів аналізу структурно-функціональних компонентів виховної діяльності майстра виробничого навчання, нами виокремлено три взаємопов'язані структурні рівні інтеграції, що відображають різні площини та глибину інтегративних зв'язків у системі професійного виховання: горизонтальний (міжпредметна інтеграція, міжособистісна інтеграція, просторова інтеграція), вертикальний (темпоральна інтеграція, поетапна інтеграція, рівнева інтеграція), глибинний (особистісна інтеграція, аксіологічна інтеграція, компетентнісна інтеграція). Схарактеризуємо зміст кожного рівня.

1. Горизонтальний рівень інтеграції представляє собою систему взаємопов'язаних виховних впливів, що здійснюються одночасно в різних площинах освітнього середовища закладу професійної освіти. Міжпредметна інтеграція забезпечує органічне поєднання виховного потенціалу загальноосвітніх, загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін, коли кожен навчальний предмет стає не лише джерелом знань, але й засобом формування професійних цінностей, етичних норм та особистісних якостей майбутнього фахівця. Міжособистісна інтеграція передбачає координацію та узгодження виховних зусиль усіх суб'єктів педагогічного процесу – майстрів виробничого навчання, викладачів теоретичних дисциплін, кураторів груп, соціальних педагогів та психологів, що створює єдиний виховний простір без суперечностей та дублювання впливів. Просторова інтеграція розширює межі традиційного навчального процесу, органічно включаючи в систему виховання різноманітні освітні локації – від навчальних майстерень та лабораторій до гуртожитків, підприємств-партнерів та культурно-освітніх установ, що забезпечує цілісність професійної соціалізації учнів.

2. Вертикальний рівень інтеграції забезпечує логічну послідовність та наступність виховних впливів у часовому вимірі, створюючи безперервний процес особистісно-професійного становлення. Темпоральна інтеграція передбачає узгодження короткострокових та довгострокових виховних цілей, забезпечуючи поступальний характер розвитку особистості від адаптації до професійного самовизначення та самореалізації. Поетапна інтеграція створює органічний зв'язок між різними періодами навчання – від професійної орієнтації абітурієнтів до випускного кваліфікаційного етапу, коли кожен попередній етап створює підґрунтя для наступного, а досягнуті результати стають основою для подальшого розвитку. Рівнева інтеграція гармонійно поєднує оперативні виховні завдання (формування конкретних навичок та звичок), тактичні цілі (розвиток професійно значущих якостей) та стратегічні орієнтири (становлення життєвої та професійної позиції), що гарантує як поточну ефективність виховного процесу, так і його довгострокову результативність.

3. Глибинний рівень інтеграції представляє найвищий рівень інтегративного підходу, спрямований на формування цілісної, внутрішньо узгодженої особистості професіонала. Особистісна інтеграція забезпечує гармонійне поєднання когнітивної сфери (професійні знання та розуміння), афективної складової (емоційно-ціннісне ставлення до професії) та поведінкового компонента (практичні вміння та навички професійної діяльності), створюючи внутрішню цілісність особистості фахівця. Аксіологічна інтеграція спрямована на узгодження та ієрархізацію системи особистісних, професійних та суспільних цінностей, формування стійких ціннісних орієнтацій, що стають внутрішніми регуляторами професійної поведінки та життєвих виборів. Компетентнісна інтеграція уможливлює органічне поєднання технічних «hard skills» та соціально-особистісних «soft skills» компетентностей, створюючи синергетичний ефект їх взаємодії та формуючи інтегральну професійну компетентність, що дозволяє випускнику ефективно адаптуватися до мінливих умов сучасного ринку праці та успішно розвивати професійну кар'єру.

Таким чином, запропоновані структурні рівні інтеграції створюють багатовимірну систему професійного виховання, де горизонтальний рівень забезпечує синхронізацію різноспрямованих впливів у просторі, вертикальний рівень гарантує послідовність та наступність у часі, а глибинний рівень формує внутрішню цілісність особистості

майбутнього професіонала на основі гармонійного поєднання когнітивних, афективних та поведінкових компонентів, що в сукупності створює оптимальні умови для становлення компетентного, ціннісно орієнтованого та особистісно зрілого фахівця.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що інтегративний підхід у виховній діяльності майстра виробничого навчання являє собою комплексну методологічну стратегію, яка забезпечує системне поєднання професійно-технічної підготовки з особистісним розвитком учнівської молоді на основі органічної єдності когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісного та рефлексивного компонентів виховного процесу. Розроблена багатовимірна система інтеграції включає горизонтальний рівень (міжпредметна, міжособистісна та просторова інтеграція), вертикальний рівень (темпоральна, поетапна та рівнева інтеграція) та глибинний рівень (особистісна, аксіологічна та компетентнісна інтеграція) забезпечує подолання фрагментарності традиційного виховного процесу та створення цілісного освітньо-виховного простору. Запропонований підхід сприяє формуванню внутрішньо узгодженої особистості майбутнього професіонала, здатного до ефективної адаптації в мінливих умовах сучасного ринку праці, що підтверджує його актуальність та перспективність для розвитку теорії та практики професійної педагогіки в контексті підготовки конкурентоспроможних фахівців нового покоління.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці комплексу технологій реалізації інтегративного підходу у виховній діяльності майстра виробничого навчання, створенні методичних рекомендацій щодо адаптації цих технологій до специфіки різних професійних напрямів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вініченко А. А., Сергієнко А. Д. Особливості виховання молоді професійно-технічних закладів в умовах суспільних трансформацій. *Вісник післядипломної освіти* : зб. наук. праць. *Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 1 (30). С. 6–15. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/185263427.pdf

2. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: моногр. Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2009. 684 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/4073/

3. Гончаренко С. У. Формування синергетичного (нелінійного) мислення учнів. *Професійно-технічна освіта.* 2012. № 2. С. 3–7. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707143/1/Нелінійне%20мислення.pdf

4. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: моногр. Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2015. 367 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/29346/

5. Єршова Л. Трансформація системи цінностей учнівської і студентської молоді в контексті реформування вітчизняної професійної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. № 16. С. 162–168. DOI: https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.162-168

6. Закатнов Д. Кар'єрні та професійні ціннісні орієнтації учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2020. Вип. 24 (1). С. 155–170. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2020-24-1-155-170

7. Зязюн І. А. Педагогічна діяльність учителя в умовах інтегрованої освітньої технології. *Теорія і практика соціальних систем.* 2010. № 3 (3). С. 11–21. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/6141/1/зязюн8.pdf

8. Козловський Ю. М. Професійна інтерологія в системі наук про освіту. *Педагогічний альманах*. 2017. № 34. С. 108–113. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2017_34_18

9. Козловський Ю. М., Козловська І. М. Едукаційна інтегрологія: моногр. Львів : Сполом, 2015. 360 с. URL: https://www.researchgate.net/profile/YuriyKozlovskiy/publication/286392357_Edukacijna_integrologia/links/566860f708ae193b5fa0a943/Edukacijna-integrologia.pdf

10. Концепція розвитку Державної соціальної цільової програми розвитку професійної (професійно-технічної освіти) на 2022–2027 рр. МОН України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1619-2021-p#Text

11. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : моногр. Суми : СумДПУ, 2020. 324 с. URL: https://repository.sspu.edu.ua/items/4621b4e6-922d-4b3b-9e4a-d54da987eae6

12. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: моногр. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709906/1/Монографія%20Ничкало.pdf

13. Орлов В. Ф. Виховний процес і проблеми індивідуалізації в системі професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2013. № 6. С. 73–77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2013_6_13

14. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/26548/1/2652_OTICH_KIEB-2.pdf

15. Професійний стандарт «Майстер виробничого навчання» (наказ Міністерства економіки України від 17.08.2021 р., № 430-21). URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/346-430_majster_virobnicogo_navcanna.pdf.

16. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід: моногр. / за ред. В.Л. Зливкова, С.О. Лукомської. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 259 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716475/1/Монографія%202019.pdf

17. Радкевич В. О. Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти в умовах сучасних викликів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2022. №4 (2). С. 1–15. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4218

18. Радкевич Г., Романова Г., Бородієнко О. Концептуальні основи практико-орієнтованої підготовки

викладачів професійної освіти і навчання. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. № 16. С. 5–14. DOI: https://doi. org/10.32835/2223-5752.2018.16.5-13

19. Хоменко А. В. Підготовка майбутнього вчителя до формування суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями. *Педагогічні науки.* Полтава, 2021. Вип. 78. С. 140–147. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249855

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ В УПРАВЛІННІ ПРОЦЕСОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

THE ROLE OF THE EDUCATOR IN MANAGING THE PROCESS OF CIVIC EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN

УДК [37.014.5:372.3]:[37.017.4:323.2]
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.35
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Бадер С.О.,
докт. пед. наук, професор,
кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Єпіхіна М.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Сучасне українське суспільство переживає етапи глибоких соціальних і культурних трансформацій, що зумовлює підвищену увагу до формування громадянської свідомості підростаючого покоління. В умовах потреби у зміцненні національної ідентичності особливого значення набуває громадянське виховання ще на етапі дошкільного дитинства. Безумовно, важливим чинником в означеному процесі виступає вихователь, який не лише організовує освітнє середовище, а й виступає прикладом громадянської позиції, моральних установок і культури поведінки.

Роль вихователя у процесі управління громадянським вихованням полягає у створенні відповідних умов для формування у дітей почуття власної гідності, здатності до співпраці та взаємоповаги. Власне професійна майстерність, особистісні якості та педагогічна позиція вихователя визначають результативність виховного впливу.

Мета статті полягає у дослідженні ролі вихователя у процесі громадянського виховання дітей дошкільного віку в умовах ЗДО.

Визначено сутність поняття «управління громадянським вихованням дошкільника», що розуміється як цілеспрямована система організаційно-педагогічної діяльності керівників ЗДО, педагогів й батьків дошкільників, спрямованих на створення умов та можливостей для формування у дітей основ громадянської свідомості, патріотичних та морально-правових цінностей, активної життєвої позиції в умовах українського суспільства.

До провідних функцій вихователя в управлінні громадянським вихованням дошкільників зараховано: мотиваційна функція, функція організації, планування, контроль й моніторинг, а також корегування.

Мотиваційна функція забезпечує зацікавлення дітей у пізнанні соціальних норм і громадянських цінностей через створення позитивного емоційного середовища та приклад особистої громадянської позиції вихователя. Функція організації та планування сприяють чіткому структуруванню виховної роботи, добору змісту, форм та методів діяльності, які відповідають віковим особливостям дошкільників. Контроль і моніторинг дозволяють своєчасно відстежувати результати та динаміку розвитку громадянських якостей у дітей, визначати сильні сторони та проблемні аспекти. Функція корегування забезпечує внесення змін у виховний процес відповідно до отриманих результатів, потреб та можливостей вихованців.

Ключові слова: *громадянське виховання дошкільників, управління громадянським вихованням, управлінські функції вихователя, національно-патріотичне виховання в ЗДО.*

Modern Ukrainian society is experiencing stages of deep social and cultural transformations, which necessitates increased attention to the formation of civic consciousness of the younger generation. In the conditions of the need to strengthen national identity, civic education acquires special importance at the stage of preschool childhood. An important factor in this process is the educator, who not only organizes the educational environment, but also serves as an example of civic position, moral attitudes and culture of behavior.

The role of the educator in the process of managing civic education is to create appropriate conditions for the formation of children's sense of self-esteem, love for their homeland, the ability to cooperate and mutual respect. It is the professional skills, personal qualities and pedagogical position of the educator that determine the effectiveness of educational influence.

The purpose of the article is to study the role of the educator in the process of civic education of preschool children in the conditions of preschool educational institution.

The essence of the concept of «management of civic education of a preschooler» is determined, which is understood as a purposeful system of organizational and pedagogical activities of heads of preschool educational institutions, teachers and parents of preschoolers, aimed at creating conditions and opportunities for the formation of the foundations of civic consciousness, patriotic and moral and legal values, and an active life position in the conditions of Ukrainian society in children.

The leading functions of the educator in the management of civic education of preschoolers include: motivational function, organizational function, planning, control and monitoring, as well as correction.

The motivational function ensures children's interest in learning social norms and civic values through the creation of a positive emotional environment and an example of the educator's personal civic position. The organization and planning function contributes to a clear structuring of educational work, selection of content, forms and methods of activity that correspond to the age characteristics of preschoolers. Control and monitoring allow timely tracking of the results and dynamics of the development of civic qualities in children, identifying strengths and problematic aspects. The correction function ensures that changes are made to the educational process in accordance with the results obtained, the needs and capabilities of the pupils.

Key words: *civic education of preschoolers, management of civic education, managerial functions of the educator, national-patriotic education in preschool educational institutions.*

Постановка проблеми. Розбудова громадянського суспільства в Україні на тлі активної боротьби проти країни-агресорки зумовлює формування громадянської свідомості, патріотизму, усвідомлення соціальних та законодавчих норм, цінностей та почуття соціальної відповідальності, починаючи з дитинства. Вже на етапі дошкільного віку закладаються перші уявлення про родину, громаду, місто, країну та найважливіші суспільні цінності, тому питання громадянського виховання в закладах дошкільної освіти (ЗДО) є надзвичайно актуальним та своєчасним.

Важливу роль у процесі громадянського виховання належить вихователю, який не лише реалізує освітній процес, а й має бути прикладом громадянської поведінки, своєрідним посередником між дитиною, родиною та суспільством. Відповідно, ефективність процесу громадянського виховання дошкільників та управління ним напряму залежить від сформованих компетентносте вихователя, що дозволять йому реалізовувати чіткі функції.

Аналіз досліджень. Проблема громадянського виховання дошкільників стала предметом дослідження таких вітчизняних учених: А. Вознюк, І. Кузави, Н. Ланевич, І. Лисенко, В. Рагозіної, Н. Рогальської, О. Стаєнної та ін. Специфіку формування основ громадянської свідомості дошкільників, соціально-громадянської компетентності дітей розкрили у своїх роботах О. Баєр, А. Вознюк, Н. Гавриш, Л. Козак, О. Косенчук, Т. Піроженко, С. Федорова. Управлінські аспекти процесу виховання в ЗДО розкриті у роботах: І. Дичківської, Н. Гречаник, Т. Пономаренко та ін.

Натомість, проблема управління процесом громадянського виховання дошкільників ще залишається мало дослідженою, а роль вихователя в означеному контексті потребує додаткового обґрунтування на теоретико-практичному рівні.

Отже, **метою розвідки** є дослідити роль вихователя у процесі громадянського виховання дітей дошкільного віку в умовах ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Логіка наукового пошуку передбачає аналіз поняття «управління» в контексті виховного процесу у закладі дошкільної освіти. Традиційними сьогодні стали таки розуміння дефініції «управління»:

– сукупність теоретико-методичних засад і практичних процедур (організація, планування, координація, контроль), спрямованих на формування культури управління та якості дошкільної освіти [8];

– психологічно зважена діяльність керівника (управлінця), орієнтована на адаптацію до змін, реформ, участь усіх суб'єктів у становленні ефективно діючого колективу [3];

– процес взаємовпливу, що призводить до взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діалогічній/полілогічній основі, яка забезпечується спільним визначенням мети з наступними поєднаннями зусиль і самоспрямуванням дії на її досягнення [1, с. 10].

Як бачимо, управління здебільшого розуміється як сукупність дій керівника (управлінця), що націлені на досягнення поставленої мети. Якщо мова йдеться про управлінця закладом освіти, то ефективне управління передбачає побудову такого колективу, де кожен є умотивованим на ефективну роботу й саморозвиток для досягнення результату. Натомість, у нашому дослідженні ми наголошуємо на управлінні громадянським вихованням дошкільників, що визначаємо як цілеспрямовану систему організаційно-педагогічної діяльності керівників ЗДО, педагогів й батьків дошкільників, спрямованих на створення умов та можливостей для формування у дітей основ громадянської свідомості, патріотичних та морально-правових цінностей, активної життєвої позиції в умовах українського суспільства.

Безумовно, громадянське виховання охоплює різні вектори, як-от: національно-патріотичний, моральний, правовий, екологічний напрями, що у комплексі націлені на формування у дошкільника відповідальності, поваги до держави та її громадян, соціальну активність тощо. Очевидно, що роль вихователя в означеному процесі є доволі важливою, особливо у системі сучасної дошкільної освіти, коли виховання справжнього громадянина та патріота є стратегічним напрямом діяльності держави на всіх рівнях.

Уважаємо, що роль вихователя в управлінні громадянським вихованням дітей дошкільного віку в умовах ЗДО визначається не лише високим рівнем педагогічної майстерності, а й здатністю виконувати низку функцій, спрямованих на організацію, планування й моніторинг означеного процесу.

Зупинимось на цьому більш детально. Так, мотиваційна функція полягає у формуванні у дітей дошкільного віку позитивних мотивів до засвоєння громадянських цінностей, сприянні розвитку у них почуття власної гідності, поваги до інших, інтересу до соціально значущої діяльності. Ми спираємось на наукові дослідження Л. Козак, О. Косенчук, С. Федорової, які стверджують, що без належного рівня мотивації у дошкільника виховний вплив залишається формальним, а набуті знання не інтегруються у внутрішній план особистості дитини. Так, науковці одностайні, що саме на етапі дошкільного дитинства сприйняття світу є емоційно-ціннісним. Саме через позитивні емоції, інтерес та потребу у визнанні дорослого дитина відкриває для себе засадничі морально-громадянські орієнтири [4–6].

Реалізація мотиваційної функції передбачає такі напрями: формування позитивного емоційного ставлення дітей дошкільного віку до громадянських цінностей, національної ідеї; формування інтересу та потреби у соціальній взаємодії; залучення до морального вибору.

Мотиваційна функція реалізується вихователем шляхом використання ігрових технологій, ситуацій морального вибору, залучення до посильної суспільно-корисної діяльності в умовах ЗДО та вдома у співпраці з батьками.

Уважаємо, що мотивація виконує бінарну функцію в управлінні громадянським вихованням дітей: з одного боку активізує процес засвоєння морально-правових норм, з іншого – сприяє їх інтеріоризації у соціально значущі орієнтири. Це формує внутрішню готовність до участі підростаючої особистості у соціальному житті, що є передумовою громадянськості.

Функція організації полягає у створенні відповідного середовища для ефективного громадянського виховання у ЗДО на ідеях патріотизму, що буде націлене на стимулювання проявів громадянської активності дітьми дошкільного віку, співробітництва та толерантності. Очевидно, що вихователь має організовувати та ініціювати різні види взаємодії дітей – у групі, з дорослими, соціальним оточенням, забезпечуючи практичне засвоєння морально-правових норм.

Уважаємо, що організаційна функція вихователя в управлінні громадянським вихованням полягає у впорядкуванні освітнього процесу у такий спосіб, щоб кожна дитина мала можливість практично реалізувати ті громадянські норми, з якими вона вже ознайомлена, у повсякденному житті.

До основних напрямів реалізації функції організації зараховуємо: створення відповідного освітнього середовища; організація різних видів діяльності дітей, у яких знаходять відображення громадянські цінності (ігрова, пізнавальна, трудова, художньо-творча); забезпечення правил і норм суспільного життя у групі; координація міжособистісної взаємодії дошкільників на основі діалогу, співпраці; залучення родини та громади, культурних та освітніх установ до процесу громадянського виховання.

Планування як управлінська функція вихователя системно визначає мету, завдання та зміст громадянського виховання дошкільників відповідно до нормативних вимог, державного стандарту дошкільної освіти. У студіях К. Крутій планування в ЗДО визначається не як формальна процедура, а як стратегічний механізм забезпечення цілісності, системності та перспективності розвитку підростаючої особистості [7].

Планування в управлінні громадянським вихованням передбачає добір ефективних форм, методів, засобів роботи з дітьми в умовах ЗДО, інтеграцію громадянсько, національно-патріотичного змісту в усі види дитячої діяльності (ігрова, трудова, художньо-творча, пізнавальна тощо).

Основними напрямами реалізації функції планування у процесі громадянського виховання дошкільників визначаємо: проєктування мети і завдань відповідно до нормативних вимог; добір змісту виховної діяльності; прогнозування педагогічних технологій, форм та методів досягнення цілей; узгодження виховних впливів різних суб'єктів процесу громадянського виховання; урахування перспективного планування, що забезпечить поступовий перехід від простих форм громадянської поведінки дошкільників до більш складних.

Тож, функція планування в управлінні громадянським вихованням дошкільників дозволить вихователю не лише визначити стратегічні орієнтири, але й прогнозувати шляхи досягнення поставленої мети з урахуванням індивідуальних особливостей дошкільників та соціально-культурного контексту розвитку суспільства.

Контроль й моніторинг дозволяють вихователю здійснювати систематичне спостереження за рівнем сформованості громадянської позиції дошкільників, оцінити динаміку їх морально-естетичних уявлень та відповідних поведінкових проявів. Означені функції допомагають своєчасно коригувати педагогічний вплив на процес громадянського виховання, у подальшому коригувати індивідуальні траєкторії виховання [2].

Під час контролю та моніторингу у роботі з дітьми дошкільного віку важливо враховувати принципу особливість – реалізацію означеної функції через використання здебільшого прихованого спостереження або аналізу дитячої діяльності. До основних завдань реалізації функцій контролю та моніторингу вихователя зараховуємо: визначення рівня сформованості громадянських якостей та компетентності дитини загалом; оцінка результативності реалізованих педагогічних технологій, форм та методів роботи з дітьми у процесі громадянського виховання; налагодження зворотного зв'язку з родиною.

У наукових студіях О. Байєр, Н. Гавриш, Т. Піроженко наголошується, що контроль і моніторинг виконують не лише діагностичну, а й прогностичну функцію, адже дозволяють своєчасно виявляти певні тенденції у формуванні громадянської компетентності дітей [2]. Цілком поділяємо думку науковців та вважаємо, що це є неодмінним завданням вихователя.

Корегувальна функція дозволяє адаптувати виховні стратегії до потреб та можливостей конкретних дітей дошкільного віку та групи дітей загалом. Корегування передбачає гнучке реагування на виникаючі труднощі, пошук оптимальних шляхів їх подолання у процесі громадянського виховання тощо.

Уважаємо, що коригувальна функція є логічним продовженням функцій контролю і моніторингу, адже передбачає внесення своєчасних змін у зміст, форми та методи роботи з дітьми дошкільного віку відповідно до їх потреб. У процесі громадянського виховання функція корегування

здебільшого покликана вчасно виявити певні відхилення у становленні громадянських цінностей дітей та застосувати відповідні педагогічні засоби.

Тож, вихователь виконує роль своєрідного регулятора між очікуваним результатом громадянського виховання та реальним рівнем досягнення дітей. До провідних напрямів реалізації коригувальної функції відносимо: адаптування змісту виховної роботи у громадянському векторі; коригування форм та методів роботів відповідно до отриманих результатів громадянського виховання; індивідуалізація виховних впливів тощо.

Як бачимо, корекційна функція вихователя є важливим елементом управлінської діяльності, що дозволяє оптимізувати процес громадянського виховання дошкільників, уникнути помилок та досягти реальних результатів.

Отже, роль вихователя у процесі управління громадянським вихованням дошкільників є визначальною. Ефективність цього процесу безпосередньо залежить від здатності педагога виконувати ключові управлінські функції.

Мотиваційна функція забезпечує зацікавлення дітей у пізнанні соціальних норм і громадянських цінностей через створення позитивного емоційного середовища та приклад особистої громадянської позиції вихователя. Функція організації та планування сприяє чіткому структуруванню виховної роботи, добору змісту, форм та методів діяльності, які відповідають віковим особливостям дошкільників. Контроль і моніторинг дозволяють своєчасно відстежувати результати та динаміку розвитку громадянських якостей у дітей, визначати сильні сторони та проблемні аспекти. Функція корегування забезпечує внесення змін у виховний процес відповідно до отриманих результатів, потреб та можливостей вихованців.

Таким чином, системне поєднання зазначених функцій формує цілісний механізм управління громадянським вихованням у закладах дошкільної освіти. Це підкреслює, що вихователь виступає не лише організатором, а й стратегом та координатором процесу формування у дітей основ громадянської свідомості, що має важливе значення для становлення активної та відповідальної особистості в майбутньому.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Єльнікова Г. Технологія адаптивного управління персоналом організації. *Професійна педагогіка.* 2011. С. 8–14.

2. Здійснюємо моніторинг освітніх досягнень дитини старшого дошкільного віку у різних формах набуття дошкільної освіти : навч. посіб. / О. Байєр, Н. Гавриш, Т. Пироженко; За заг. наук. ред. Т. Пироженко. К.: ЮНІСЕФ, ВГО «АПДО», 2024. 116 с.

3. Карамушка Л.М. Психологія управління. К.: Міленіум, 2003. 344 с.

4. Козак Л., Федорова С. Формування основ соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку в різних видах діяльності. *Перспективи та інновації науки.* 2022. Вип. 2(7). С. 356–367.

5. Козак Л., Федорова С. Формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі. *Перспективи та інновації науки.* 2022. № 2(7). С. 356–368.

6. Косенчук О. Соціально-громадянська компетентність дошкільника: сучасний освітній вектор. *Дошкільне виховання.* 2023. № 5. С. 8–10.

7. Крутій К.Л. Планування освітньої роботи з дітьми дошкільного віку. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2004. 48 с.

8. Пономаренко Т.О. Управління в системі дошкільної освіти : навчальний посібник. Краматорськ : КЕГІ, 2012. 318 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ПРИВАТНИЙ ДИТЯЧИЙ САДОК: ВІД МРІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
PRIVATE KINDERGARTEN: FROM DREAM TO REALIZATION

УДК 373.24.018.593:005.51
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.36
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Коваленко О.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

На підставі опрацювання енциклопедій, тлумачних та орфографічних словників, довідників представлена дефінітивна характеристика основних понять дослідження, а саме: підприємницька діяльність, бізнес, бізнес-ідея, бізнес-план, типи організації дошкільної освіти, заклад дошкільної освіти, дошкільний підрозділ, алгоритм відкриття приватного ЗДО. Проаналізовані такі вітчизняні нормативно-правові документи з теми дослідження, як: Конституція України, Закони України «Про ліцензування видів господарської діяльності», «Про державну реєстрацію юридичних та фізичних осіб-підприємців та громадських формувань», «Про дошкільну освіту», Державний стандарт дошкільної освіти, Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти», Цивільний кодекс України, Кримінальний кодекс України та ін. Детальному огляду піддано останні нормативно-правові документи, які були видані для реалізації оновленого Закону «Про дошкільну освіту», а саме: «Положення про деякі типи організації освітньої діяльності закладів дошкільної освіти», «Положення про спеціальний дитячий садок», «Про затвердження Типових штатних нормативів закладів дошкільної освіти» тощо. Представлено огляд результатів наукових досліджень з питань підприємницької діяльності. Окреслені такі важливі кроки підприємницької діяльності, як: пошук бізнес-партнерів та членів команди. Особлива увагу приділена створенню бізнес-плану, його ролі, значенню, класифікації, структурі, особливостям складання тощо. Розкрито, що за цільовим призначенням бізнес-плани умовно поділяються на два види: для започаткування власної справи та для отримання інвестицій. Представлено кілька підходів до структури та змісту бізнес-плану. Зазначено, що не існує жорстко регламентованої форми і структури бізнес-плану. Головне, що змістове наповнення бізнес-плану має демонструвати життєздатність бізнес-ідеї. На основі опрацювання загальновідомих онлайн-платформ, сайту МОН України, Департаменту освіти і науки м. Києва, районних ЦНАПів тощо окреслено алгоритм підготовки до відкриття приватного дитячого садка.
Ключові слова: *підприємницька діяльність, бізнес, бізнес-ідея, бізнес-план, типи організації дошкільної освіти, заклад дошкільної освіти, дошкільний підрозділ, алгоритм відкриття приватного ЗДО, ліцензія.*

Based on the study of encyclopedias, explanatory and spelling dictionaries, and reference books, a definitive characteristic of the main concepts of the study is presented, namely: entrepreneurial activity, business, business idea, business plan, types of preschool education organization, preschool education institution, preschool unit, algorithm for opening a private preschool educational institution. The following domestic regulatory and legal documents on the topic of the study were analyzed: the Constitution of Ukraine, Laws of Ukraine "On Licensing of Types of Economic Activities", "On State Registration of Legal and Individual Entrepreneurs and Public Organizations", "On Preschool Education", State Standard of Preschool Education, Professional Standard "Head (Director) of a Preschool Education Institution", Civil Code of Ukraine, Criminal Code of Ukraine, etc. A detailed review was conducted of the latest regulatory documents issued to implement the updated Law "On Preschool Education", namely: "Regulations on Certain Types of Organization of Educational Activities of Preschool Education Institutions", "Regulations on Special Kindergartens", "On Approval of Typical Staff Standards for Preschool Education Institutions", etc. Special attention is paid to the creation of a business plan, its role, meaning, classification, structure, features of compilation, etc. It is revealed that, according to their intended purpose, business plans are conventionally divided into two types: for starting one's own business and for obtaining investments. Several approaches to the structure and content of a business plan are presented. It is noted that there is no strictly regulated form and structure of a business plan. The main thing is that the content of the business plan should demonstrate the viability of the business idea. Based on the study of well-known online platforms, the website of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Department of Education and Science of Kyiv, district ASCs, etc., an algorithm for preparing for the opening of a private kindergarten has been outlined.
Key words: *entrepreneurial activity, business, business idea, business plan, types of preschool education organization, preschool education institution, preschool unit, algorithm for opening a private kindergarten.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Враховуючи складнощі у деяких населених пунктах із зарахуванням дитини до закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) комунальної / державної форми власності, а також пошук батьками меншої кількості дітей в групі, «оригінальних» форм організації дошкільної освіти, інноваційних методик тощо батьки малюків часто віддають перевагу приватній формі дошкільної освіти. Ще один момент – відсутність комплексної забудови нових житлових мікрорайонів (багатоповерхові будинки заселюються, а дитячі садки і школи поруч відсутні). Саме це сприяє зростанню попиту щодо створення приватних дитячих садків.

Наше дослідження, сподіваємось, хоч трохи допоможе тим, хто має бізнес-ідею відкриття приватного дитячого садка. Адже створення приватного дитячого садка це, по суті, – бізнес-ідея, яка має творчий задум.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням підприємницької діяльності присвячена низка досліджень як вітчизняних (А. Аніщук, І. Бабій, Т. Бондарук, В. Дикань, М. Дмитерко, Т. Зосименко, О. Ємець, Г. Карпюк, І. Коркуна,

Г. Михайлів, С. Панченко, В. Петрович, О. Попова, О. Романовський, Я. Хіжінська, Т. Цюман, О. Шаварова, О. Шраменко та ін.), так і зарубіжних науковців (Дж. Кауфман, П. Ленсіонсі та ін.). На пильну увагу заслуговує низка онлайн-курсів, створених з ініціативи Міністерства цифрової трансформації України на платформі «Дія. Освіта», зокрема: «Освітній курс: Підприємництво для школярів», «Молодіжне підприємництво», «Базовий курс підприємця» та ін. Питання підприємницької діяльності в системі освіти загалом і в дошкільній освіті, зокрема, були і є предметом дослідження А. Аніщук, Д. Антонюк, І. Бабій, Г. Гавриш, І. Гонтарєвой, І. Жаркова, О. Західної, М. Марусинець, С. Неряновоі, Н. Омельяненко, О. Рейпольської, Р. Руденський, Л. Хомко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, публікації, у яких розкривається алгоритм підприємницької діяльності щодо підготовки та відкриття закладу дошкільної освіти приватної форми власності лише поодинокі.

Саме тому **метою статті** було на підставі опрацювання дефінітивної характеристики основних понять дослідження, вітчизняних нормативно-правових документів, аналізу праць науковців щодо підприємницької діяльності в освіті загалом і дошкільній освіті, зокрема, окреслити алгоритм створення та відкриття приватного закладу дошкільної освіти, особливості складання бізнес-плану, його значення, структуру тощо.

Виклад основного матеріалу. На першому етапі роботи нами була опрацьована дефінітивна характеристика основних понять дослідження. Поняття «підприємницька діяльність» і поняття «бізнес» у переважній більшості плутають і між ними ставлять знак дорівнює. Однак, ряд науковців (С. Панченко, В Дикань, О. Шраменко та ін.) доводять відмінності між цими поняттями. Поняття «бізнес» – це справа, яку опанувала особа. Ця справа може перейти у розряд підприємництва у тому випадку, якщо цей бізнес буде використовуватись для отримання прибутку і діяти на власний ризик. «Підприємницька діяльність» – самостійна, ініціативна, систематична, на власний ризик господарська діяльність, яка здійснюється суб'єктами господарювання з метою досягнення економічних і соціальних результатів та отримання прибутку [6, с.16].

Найбільш точно і повно частина основних дефініцій дослідження подаються у Законі «Про дошкільну освіту». Зокрема, «заклад дошкільної освіти» – заклад освіти, основним видом діяльності якого є освітня діяльність у сфері дошкільної освіти, що реалізується на підставі ліцензії на провадження освітньої діяльності у сфері дошкільної освіти; поняття «дошкільний підрозділ» – структурний підрозділ юридичної особи, основним видом діяльності якого є освітня діяльність у сфері дошкільної освіти; поняття «доступність дошкільної освіти» – сукупність гарантованих прав і можливостей для їх реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб і можливостей кожної дитини у здобутті дошкільної освіти; поняття «суб'єкт освітньої діяльності, що провадить освітню діяльність у сфері дошкільної освіти» (далі – суб'єкт освітньої діяльності), – юридична особа чи фізична особа – підприємець, яка провадить освітню діяльність у сфері дошкільної освіти; поняття «якість дошкільної освіти» – відповідність результатів навчання і компетентностей вихованців результатам, визначеним державним стандартом; поняття «якість освітньої діяльності» – відповідність забезпечення, організації та реалізації освітнього процесу вимогам, встановленим законодавством, що забезпечує здобуття вихованцями якісної дошкільної освіти.

На другому етапі роботи нами були опрацьовані вітчизняні нормативно-правові документи, у яких знайшло відображення питання нашого дослідження. Серед них – наступні: Конституція України, Постанова КМ України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» (2015 р.), Закони України «Про ліцензування видів господарської діяльності» (2025 р.), «Про державну реєстрацію юридичних та фізичних осіб-підприємців та громадських формувань» (2025 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2024 р.), Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» (2021 р.), Цивільний кодекс України (2003 р.), Кримінальний кодекс України (2025 р.) та ін.

У Законі України «Про дошкільну освіту» є ряд статей, які є значущими, для особи, яка/який планує відкривати приватний дитячий садок, а саме: форма здобуття дошкільної освіти (ст. 12); формування і наповнюваність груп вихованців (ст. 17); суб'єкти освітньої діяльності (ст. 29); установчі документи та вимоги до найменування ЗДО (ст. 31); утворення, реорганізація, перепрофілювання, ліквідація ЗДО (ст. 32); фізичні особи – підприємці, які провадять освітню діяльність у сфері дошкільної освіти (ст. 34); типи організації освітньої діяльності (ст. 35); управління ЗДО (ст. 36); права і обов»язки засновника ЗДО (ст. 37); керівник ЗДО (ст.38); ліцензування освітньої діяльності (ст. 43); фінансування системи дошкільної освіти (ст. 50); фінансово-господарська діяльність ЗДО (ст. 51) та ін.

Нами також були опрацьовані нормативно-правові документи, які були створені для реалізації нової редакції Закону України «Про дошкільну освіту» (2024 р.) і побачили світ впродовж останніх кількох місяців. Серед них: «Положення про деякі типи організації освітньої діяльності ЗДО» (2025 р.), у якому визначені основні засади функціонування таких суб'єктів освітньої діяльності за деякими типами організації освітньої діяльності,

а саме: ясла, дитячий садок, мобільний дитячий садок, сімейний (родинний) дитячий садок, мініцентр, центр педагогічного партнерства, центр розвитку дитини.

Наступний документ – наказ МОН України «Про затвердження орієнтовних переліків матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення закладу дошкільної освіти». Змістове наповнення цього документа відображене у його назві, зокрема, зазначено, що орієнтовні переліки сформовані з урахуванням особливостей окремих типів організації освітньої діяльності, віку дітей та дітей з особливими освітніми потребами для створення безпечного, здорового, розвивального та інклюзивного чи спеціального освітнього середовища.

У «Положенні про спеціальний дитячий садок» (2025 р.) детально прописані повноваження дитячого садка, організацію ним освітньої діяльності тощо, який забезпечує здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, зумовленими фізичними, психічними, інтелектуальними та /або сенсорними порушеннями, розладами поведінки, віком від двох до семи або восьми років з урахуванням категорій (типів) їх освітніх потреб (труднощів).

Наступний документ, опрацьований нами, – наказ МОН України «Про затвердження Типових штатних нормативів закладів дошкільної освіти», яким розширюються права керівників ЗДО щодо здійснення заміни посад у межах затверджених в установленому порядку коштів на оплату праці та кількості посад, визначених за нормативами.

Звісно, назвати усі документи, опрацьовані нами, неможливо. Однак, навіть цей невеликий їх перелік свідчить про нормативно-правове врегулювання питань організації дошкільної освіти. Окрім того, особи, які планують відкривати приватний дитячий садок знайдуть у цих документах відповіді на низку питань своєї діяльності.

На наступному етапі роботи нами були опрацьовані деякі питання підготовки до відкриття приватного ЗДО. До них ми віднесли: пошук бізнес-партнерів, членів команди, створення бізнес-плану тощо. Стосовно бізнес-плану нами була опрацьована низка порад (В. Кузьмін, Д. Райн, Г. Хидьок та ін.). Доволі образно про роль і значення складання бізнес-плану написали Д. Райан та Г. Хидьок, цитовані С. Панченко та ін.: «Як пілот не повинен відправлятись в політ без чітко визначеного маршруту, так і підприємець ніколи не повинен міркувати про заняття бізнесом, підприємницькою діяльністю без бізнес-плану». Це – свого роду, дорожня карта, яка повинна дозволити орієнтуватись в регіоні, що швидко розростається, де нові дороги, нові можливості кидають підприємцю виклик у вигляді перешкод і постійно заявляють про себе [6, с.87].

Існують різні підходи до структурування бізнес-плану. Ось – кілька з них. Зокрема, Г. Карпюк пропонує структуру бізнес-плану, яка складається з блоків: вступ (резюме); опис товару, послуги; маркетинговий план; організаційний план; фінансовий план; висновки. Окрім того, Г. Карпюк звертає увагу на те, що за цільовим призначенням бізнес-плани поділяються на два види: для започаткування власної справи і для отримання інвестицій [5, с. 31].

Ряд науковців (В. Дикань, С. Панченко, О. Полякова, Ю. Уткіна О. Шраменко та ін.) пропонують для спрощення складання бізнес-плану умовно поділити його на дві частини, а всю необхідну інформацію розмістити у додатках. У першій частині плану науковці розмістити такі матеріали: картину створення бізнесу, оцінку конкуренції, конструювання плану маркетингу, націлювання на споживача, пошук розміщення бізнесу, принципи побудови команди., наголошення на унікальності власної фірми, її спроможності конкурувати і реагувати на зміни. У другій частині та в додатках бізнес-плану – надавати такі цифри: попередні баланси прибутку і руху грошових коштів; бухгалтерський баланс; підсумкові строки річних прибутків і збитків. У додатках ці науковці радять розмістити таку інформацію: резюме, карти, діаграми, фотографії, таблиці, галузеву інформацію, листи споживачів, листи кредиторів, фінансову звітність, заявки від підрядників, попередні цифри доходів на наступні три-п'ять років тощо [6, с. 87–88].

Більшість науковців підкреслюють, що не існує жорстко регламентованої форми і структури бізнес-плану. Змістове наповнення бізнес-плану має демонструвати життєздатність бізнес-ідеї. Головне – за формою не загубити зміст, як у народі кажуть: «Не вихлюпнути разом з купіллю дитя».

У наступній частині роботи нами було окреслено алгоритм підготовки до створення і відкриття приватного дитячого садка. На пильну увагу заслуговує покроковий алгоритм цього виду діяльності, розміщений на сайті МОН України [9]. Оскільки для керівника будь-якого рівня і керівника майбутнього дитячого садка, зокрема, є правова компетентність, то, відповідно, опрацювання вітчизняних нормативно-правових документів має передувати, адже це – основа. Далі необхідно визначитись з типом організації освітньої діяльності (ст. 35 Закону «Про дошкільну освіту») та приміщенням. Цілком справедливо зазначають, що краще розпочинати із закладу, розрахованого на невелику кількість дітей або на короткотривале їх перебування у закладі. На другому підготовчому етапі необхідно потурбуватись про матеріально-технічне, навчально-методичне забезпечення майбутнього ЗДО [9], бізнес-партнерів та членів команди, шляхи дотримання санітарно-епідеміологічних вимог до приміщення. На третьому

етапі має бути звернення майбутнього директора приватного ЗДО у ЦНАП району/міста вашої реєстрації щодо оформлення документів [8; 9] або скористатись інформацією ресурсу «Платформа ефективного регулювання». На наступному етапі, на підставі Постанови КМ України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності», майбутній директор приватного ЗДО для одержання ліцензії на провадження освітньої діяльності за рівнем дошкільної освіти має підготувати і подати низку установчих документів у двох примірниках, а саме: статут або копію положення про структурний підрозділ; письмове зобов'язання щодо матеріально-технічного, кадрового та навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності ЗДО; копії документів про власний рівень освіти та кваліфікації; опис документів. Для фізичної особи-підприємця – такі документи: паспорт; копії документів про рівень освіти і кваліфікації; копію довідки про реєстраційний номер облікової картки платника податків; медичну довідку встановленого зразка.

Ми не можемо погодитись з позицією В. Воронова про те, що зараз відкрити приватний дитячий садок в Україні фактично неможливо [3]. На сьогодні є багато прикладів у нашій державі успішної діяльності приватних дитячих садків, споживачі послуг яких – батьки вихованців і власне вихованці висловлюються про їх діяльність позитивно, заклади, які запрошують нас зі студентами на практику, у яких працюють наші студенти і випускники, досвід яких висвітлюється в мережі тощо. Тому наша стаття, сподіваємось хоч трохи допоможе тим, хто має бізнес-ідею відкриття приватного дитячого садка.

Висновки. На підставі опрацювання дефінітивної характеристики основних понять дослідження, вітчизняних нормативно-правових документів, аналізу праць науковців щодо підприємницької діяльності в освіті загалом і дошкільній освіті, зокрема, ми сформулювали алгоритм створення приватного закладу дошкільної освіти, окреслили особливості складання бізнес-плану, його значення, структуру. Таким чином, нам вдалось довести, що кроки від мрії до її реалізації на шляху створення приватного дитячого садка є реальним.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аніщук А. М. Управлінська діяльність в системі дошкільної освіти : навч. пос. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 319 с. URL: http://lib.ndu.edu.ua (Дата звернення 10.07.2025 р.).

2. Бабій І. В. Організація приватної дошкільної освіти навч.-метод. комплекс Уманський держ. пед. універ. ім. П. Тичини. Умань : Алмі, 2014. 70 с. URL: https://dspace.udpu.edu.ua (Дата звернення 12.07.2025 р.).

3. Воронов В. Приватні дитячі садки в Україні. Які вони будуть і що буде з державними? URL: https://life.pravda.com.ua/columns/2020/01/03/239485/ (Дата звернення 05.08.2025 р.).

4. Каленцова Д., Волинець І. Правові аспекти відкриття приватного дитячого садка. Київський юридичний журнал. 2024. № 6. С.70-76.

5. Карпюк Г. І. Основи підприємництва. навч. пос., 2021. 106 с.

6. Панченко С. В., Дикань В. Л. та ін. Підприємництво. Х.: УКРДУЗТ, 2018. Ч.1. Теоретичні основи організації підприємницької діяльності. 241 с.

7. Руденський Р., Жаркова І. Приватні заклади дошкільної освіти як альтернатива державним установам з освітньої підготовки дошкільників *Наук. зап. Серія: педагогіка.* Тернопіль. нац. унів. ім. В. Гнатюка. 2021. № 2. С. 60–66.

8. ЦНАП м. Києва. URL: https://kyivcnap.gov.ua/AdminServices/List?categoryId=76eb6659-9a29-44f4-b1db-a2f0a35fdec6 (Дата звернення 02.08.2025р.).https://kyivcnap.gov.ua/AdminServices/List?categoryId=004a57cf-40f1-423a-a623-eec3c07f6aa6 (Дата звернення 03.08.2025 р.).

9. Як відкрити приватний дитячий садок. URL: https://mon.gov.ua/tag/doshkilna-osvita?&tag=doshkilna-osvita (Дата звернення 18.07.2025 р.).

Дата першого надходження рукопису до видання: 11.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 15.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ

EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR DEVELOPING CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN IN THE THIRD YEAR OF LIFE

УДК 372.2.015.31:159.954]:005.336.1
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.37
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаднійчук М.А.,
аспірантка кафедри дошкільної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

У статті висвітлено результати апробацій й упровадження в практику закладів дошкільної освіти з різних регіонів України педагогічної технології розвитку творчих здібностей дітей третього року життя засобом художньо-педагогічного спілкування. Уточнено визначення педагогічної технології з акцентом на прогнозований результат. Представлено змістовий компонент одного з художньо-педагогічних спілкувань з дітьми раннього віку на формувальному етапі педагогічного експерименту на тему «Де сховався зелений колір?», що включав підготовчий, діяльнісно-комунікативний та рефлексійний етапи. Описано процесуальний компонент (методичний інструментарій): предметно-перетворювальну діяльність дорослого поряд з дітьми раннього віку. Акцентовано на важливості постійного спілкування дорослого з дітьми протягом усіх активностей, запропонованих педагогам для взаємодії з дітьми, візуалізованих графічно на кластерах художньо-педагогічних спілкувань. Також представлено результати повторної діагностики рівнів розвитку творчих здібностей дітей третього року життя, проведеної з використанням інструментарію, розробленого на констатувальному етапі педагогічного експерименту; візуалізовано отримані результати графічно у вигляді порівняльної діаграми рівнів розвитку творчих здібностей на констатувальному та контрольному етапах. Засвідчено результативність упровадженої педагогічної технології розвитку творчих здібностей засобом художньо-педагогічного спілкування; виявлено позитивну динаміку: значне збільшення кількості респондентів з сатіальним (належним, достатнім) рівнем й зменшення кількості респондентів з ювенільним (нерозвиненим, незрілим) рівнем розвитку творчих здібностей у порівнянні з отриманими даними на констатувальному етапі педагогічного експерименту. Намічені перспективи подальших наукових розвідок.
Ключові слова: *діти третього року життя, педагогічна технологія, розвиток, творчі здібності, художньо-педагогічне спілкування.*

The article highlights the results of testing and implementing a pedagogical technology for developing the creative abilities of children in their third year of life through artistic-pedagogical communication in the practice of preschool institutions across different regions of Ukraine. The definition of pedagogical technology is refined with an emphasis on the predicted outcome. The article presents the content component of one artistic-pedagogical communication with early-age children at the formative stage of the pedagogical experiment under the theme "Where Has the Green Color Hidden?", which included preparatory, activity-communicative, and reflective stages. The procedural component (methodological toolkit) is described: object-transformative activity of the adult together with early-age children. Emphasis is on the importance of continuous adult–child communication throughout all activities proposed for teachers in their interaction with children. These activities were graphically visualized in clusters of artistic-pedagogical communications. The article also presents the results of repeated diagnostics of the levels of creative abilities in children of the third year of life, conducted using the toolkit developed at the ascertaining stage of the pedagogical experiment. The obtained data are visualized graphically in the form of a comparative diagram of the levels of development of creative abilities at the ascertaining and control stages. The results confirm the effectiveness of the implemented pedagogical technology for the development of creative abilities through artistic-pedagogical communication, identifying positive dynamics: a significant increase in the number of respondents with a satial (adequate, sufficient) level and a decrease in the number of respondents with a juvenile (undeveloped, immature) level of creative abilities development, compared with the data obtained at the ascertaining stage of the pedagogical experiment. Finally, the article outlines prospects for further scientific investigations.
Key words: *children of the third year of life, pedagogical technology, development, creative abilities, artistic-pedagogical communication.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Впродовж 2024-2025 навчального року на базі 21 закладу дошкільної освіти м. Києва, Київської області, м. Дніпра, Закарпатської, Івано-Франківської, Волинської, Сумської, Полтавської областей апробовувалась й впроваджувалась у практику авторська технологія розвитку творчих здібностей дітей третього року життя засобом художньо-педагогічного спілкування. Змістовий компонент технології включав цикл художньо-педагогічних спілкувань, які реалізовувались через предметно-маніпулятивну й предметно-перетворювальну діяльність дитини поряд з дорослим, спільні ігрові й побутові активності, що сприяли досягненню прогнозованого результату.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання технологічного підходу в освіті досліджували І. Бех [1], І. Дичківська [2], С. Сисоєва [3], В. Ягупов [5] та інші. М. Ярмаченко дає таке визначення поняттю «педагогічна технологія»: «Педагогічна технологія – сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі. Педагогічна технологія передбачає відповідне наукове проєктування, при якому ці цілі ставляться досить

однозначно і зберігається можливість об'єктивних поетапних вимірювань та підсумкової оцінки досягнутих результатів» [6]. Отже, педагогічна технологія спрямовується на підвищення якості освітнього процесу і гарантує досягнення поставлених цілей. Педагогічна технологія – техніка реалізації освітнього процесу, яка має вищий рівень ефективності й гарантований результат. Технологія розвитку творчих здібностей дітей третього року життя спрямовувалась на формування у дітей на елементарному рівні навички самостійного створення образів у художньо-продуктивній діяльності; збільшення кількості дітей з сатіальним (належним, достатнім) рівнем, зменшення кількості дітей з ювенільним (нерозвиненим, незрілим) рівнем.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Практичне значення цього дослідження полягає в апробації експериментальній перевірці ефективності педагогічної технології розвитку творчих здібностей дітей раннього віку; створенні методичного інструментарію для взаємодії з дітьми третього року життя; підвищення якості дошкільної освіти.

Мета статті: узагальнити й висвітлити результати упровадження й апробації авторської педагогічної технології розвитку творчих здібностей дітей третього року засобом художньо-педагогічного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Художньо-педагогічні спілкування як засіб розвитку творчих здібностей були візуалізовані на кластерах й включали детальний опис усіх активностей на трьох етапах кожного спілкування: підготовчому, діяльнісно-комунікативному та рефлексійному. Протягом навчального року педагогами експериментальних закладів було реалізовано 14 кластерів, які мали назви: «Де сховався зелений колір», «Як листочок вчився малювати», «Подарунок для ляльки Оленки», «Іди-іди, дощику», «Як кошеня маму шукало», «Краса для святкового настрою», «Звірі наслідили», «Чарівний акваріум», «Щасливий будинок», «Я намалюю на папері все, що захочу», «Про сороканіжку», «Бублики для хом'яка», «Квіти абрикоса», «Диво-квіти». Відповідно, кожне художньо-педагогічне спілкування тривало орієнтовно 2 тижні.

З метою ілюстрації практичного використання педагогами матеріалів, розміщених на кластерах, наведемо опис одного з них: художньо-педагогічного спілкування «Де сховався зелений колір?». Підготовчий етап цього спілкування включав підбір педагогами матеріалів для малювання, як от: поверхні для малювання (ватман, упакування з-під великогабаритного товару, будь-який інший матеріал, на якому діти могли малювати); виготовлення пальчикових фарб (наприклад, з суміші йогурту без наповнювача та гуаші); виготовлення наголівників для театралізованої діяльності тощо. Наступні дії педагога на підготовчому етапі – заінтригувати дітей, викликати у них бажання взаємодіяти з матеріалами для творчості. Вихователі спрямовували увагу дітей раннього віку на контурні зображення предметів, які мають бути зеленого кольору, однак, «загубили» його (наприклад, зображення жабки, листочка з дерева, травички тощо).

На діяльнісно-комунікативному етапі педагоги демонстрували, як з жовтого і синього кольору можна отримати зелений, супроводжуючи свої дії коментуванням, зверненнями до дітей, спонукаючи дітей до взаємодії з жовтою та синьою фарбами з метою самостійного відкриття зеленого кольору. На рис.1, рис. 2 візуалізована така діяльність. Всі активності відбувалась під інструментальний музичний супровід – «Блюз» Г. Саська.

Рис. 1. Фрагмент художньо-педагогічного спілкування «Де сховався зелений колір». ЗДО «Попелюшка», м. Горішні Плавні Полтавської області

Рис. 2. Фрагмент художньо-педагогічного спілкування «Де сховався зелений колір». ЗДО «Попелюшка», м. Горішні Плавні Полтавської області

На кластері розміщувались приклади інших активностей на цю тематику, як от: руханка та пальчикова гімнастика за змістом віршів Г. Чубач про жабок. Діти виконували відповідні рухи, одягнені в маски-наголівники жабок, виготовлені педагогами та батьками вихованців. Активізації художньо-педагогічного спілкування сприяли також прогулянки, під час яких вихователі звертали увагу дітей на об'єкти довкілля зеленого кольору. Пропозиції пошукати зелений колір, сфотографувати його і принести відповідні світлини в заклад дошкільної надавалися й батькам вихованців.

На рефлексійному етапі діти емоційно відгукувалися на діяльність, накладаючи контури предметів, які втратили зелений колір, на створене власноруч зелене тло (рис. 3). Педагоги відзначали емоційну зорієнтованість спілкувань, тривалу зацікавленість дітей у взаємодії, активну залученість батьків вихованців.

Ще один важливий аспект: супровід педагогами дітей передбачав передбачав постійне спілкування з ними. Розмовляти з дітьми необхідно протягом усього творчого процесу. З позиції розвитку творчих здібностей важливо, щоб адресовані дітям питання були теж з акцентом на творчість. Є принципова різниця між питаннями дидактичного змісту і питаннями, що розвивають творчі здібності. Описане художньо-педагогічне спілкування супроводжувалось такими зверненнями до дітей, як от:

– Що буде, якщо цей колір зникне?

– Що ще такого ж кольору є в кімнаті?

– Як усі ці листочки стали зеленими, якщо у мене лише синя і жовта фарба?

– Яку фарбу використав художник, щоб намалювати таку красиву квітку?

Повторна діагностика рівнів розвитку творчих здібностей дітей з використанням аналогічного констатувальному етапу інструментарію [4] засвідчила ефективність педагогічної технології розвитку творчих здібностей дітей засобом художньо-педагогічного спілкування. Всього було продіагностовано 377 дітей третього року життя (100%). На рис. 4 графічно зображено динаміку змін.

Рис. 3. Рефлексійний етап художньо-педагогічного спілкування «Де сховався зелений колір?» ЗДО № 12, м. Вараш Рівненської області

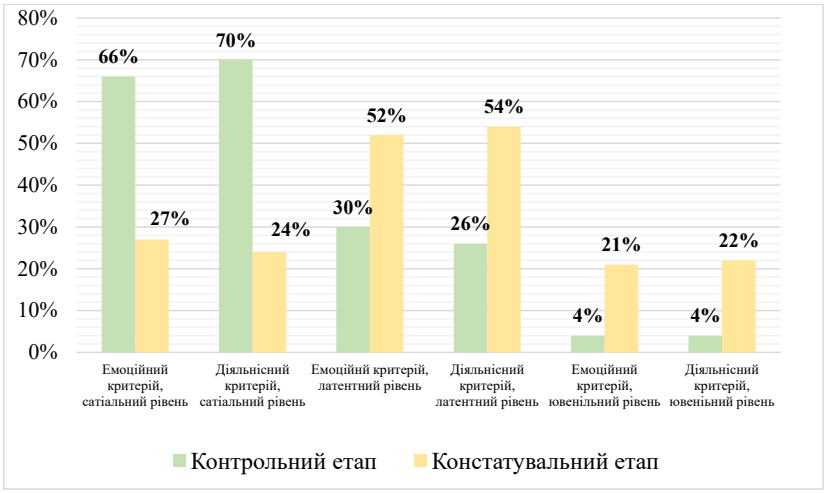


Рис. 4. Порівняльна діаграма рівнів розвитку творчих здібностей на констатувальному та контрольному етапах

Висновки. Контрольний етап педагогічного експерименту продемонстрував ефективність запропонованої педагогічної технології. Кількість дітей з сатіальним (достатнім) рівнем зросла у порівнянні з констатувальним етапом педагогічного дослідження (було 27%, стало 66% за емоційним критерієм; було 24%, стало 70% за діяльнісним критерієм); зменшилась кількість дітей з латентним (прихованим, але здатним до прояву) рівнем (було 52%, стало 30% за емоційним критерієм; було 54%, стало 26% за діяльнісним критерієм); суттєво зменшилась кількість респондентів з ювенільним (незрілим, нерозвиненим) рівнем (було 21%, стало 4% за емоційним критерієм; було 22%, стало 4% за діяльнісним критерієм).

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у розширенні можливостей кластерів художньо-педагогічних спілкувань з дітьми раннього віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Букрек, 2018. 272 с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид. випр. Київ : Академвидав, 2015. 302 с.

3. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2006. № 2. С. 127–131.

4. Стаднійчук, М. А. Діагностування рівнів розвитку творчих здібностей дітей третього року життя. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024, випуск 81. Том 2. С. 289–293. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/81-2-42

5. Ягупов В. В. Термінологічні проблеми визначення інноваційних педагогічних технологій: методологічний аспект. *Військова освіта.* 2023. № 1 (47), 343–356.

6. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник / За ред. дійсн. члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

РЕАЛІЗАЦІЯ STREAM-ОСВІТИ В УМОВАХ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

IMPLEMENTATION OF STREAM EDUCATION THROUGH NATURAL SCIENCE GROUP WORK IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

УДК 373.2.091.31-059.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.1.38
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Шкарупа Є.О.,
асистентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(Полтава, Україна)

Автором акцентовано увагу на необхідності впровадження STEM-освіти не тільки у освітній процес в закладі дошкільної освіти (далі ЗДО), а й у організовану гурткову роботу в умовах ЗДО.
Так як сучасні запити, які висуває суспільство до підростаючого покоління вимагають пошуку нестандартного підходу до розв'язання непередбачуваних ситуацій, які не завжди мають змогу реалізовувати на заняттях. І тому саме закцентовано увагу на актуальності STEM-освіти у процесі гурткової роботи природничого циклу в ЗДО.
Розглянуто основні засади STREAM-підходу, що інтегрує науку, технології, читання, інженерію, мистецтво та математику, адаптуючи їх до освітнього середовища ЗДО. STREAM-гуртки дозволяють реалізовувати інтегровані програми, що поєднують технічні, наукові та творчі завдання, сприяючи формуванню навичок критичного мислення, уяви, комунікації та співпраці у дітей дошкільного віку. Автор розглядає STREAM-освіту як інструмент, мета якого допомогти дітям дошкільного віку отримати та якісно засвоїти нові знання, що характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності. Автори аналізують методологічні та практичні аспекти реалізації STREAM-освіти в рамках гурткової роботи природничого циклу в ЗДО.
Проаналізовано достатню кількість наукових праць з досліджуваної проблеми; розглянуто і уточнено дефініції термінів «STEM-освіта», «STREAM-освіта», «гурток» та дано визначення «STREAM-гурток» і надано приклади гуртків для кожного STREAM-компонента, перераховано різноманітні види діяльності, активності, де є доречним на думку автора використання напрямку STREAM-освіти у ЗДО.
Доведено, що роль організованої гурткової роботи природничого циклу в ЗДО зі STREAM в умовах ЗДО, є вагомою для всебічного розвитку дітей дошкільного віку та має певні особливості.
Ключові слова: *STEM-освіта, STREAM-освіта, гурткова робота в ЗДО, природа, діти дошкільного віку.*

The author of the article focuses on the need to introduce STEM education not only in the educational process in preschool education institutions (hereinafter referred to as PI), but also in organised club work in PI.
Since modern demands that society puts forward to the younger generation require a search for a non-standard approach to solving unforeseen situations that are not always possible to implement in the classroom. Therefore, particular attention is focused on the relevance of STEM education in the process of natural science club activities in preschool institutions.
The basic principles of the STREAM approach, which integrates science, technology, reading, engineering, art and mathematics, are considered, adapting them to the educational environment of the preschool education. STREAM clubs allow implementing integrated programmes that combine technical, scientific and creative tasks, contributing to the development of critical thinking, imagination, communication and collaboration skills in preschool children. The author considers STREAM education as a tool to help preschool children acquire and master new knowledge, characterised by a higher level of comprehension, dynamism of application in new situations, and increased efficiency and consistency. The authors analyze the methodological and practical aspects of implementing STREAM education within the framework of natural science club activities in preschool institutions.
A sufficient number of scientific works on the problem under study have been analysed; the definitions of the terms the terms «STEM-education», «STREAM-education», «circle», have been considered and clarified, the definition of «STREAM-circle» has been given and examples of circles for each STREAM component have been given; various types of activities, activities where the use of STREAM-education in the context of preschool education is appropriate, according to the author, have been listed.
It has been proven that the role of organized natural science club activities in preschool institutions within the STREAM framework is important for the comprehensive development of preschool children and has certain specific features.
Key words: *STEM-education, STREAM-education, circle work in preschool institutions, nature, preschool children.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі становлення системи освіти України суттєво трансформуються підходи до організації освітнього процесу на всіх ланках, у тому числі у дошкіллі. Це впливає на необхідність пошуку нових освітніх технологій, зокрема, впровадженню STEM-освіти в закладах дошкільної освіти (ЗДО). STEM-освіта доволі розглядається як один з напрямків модернізації української освіти і стає все більш популярною у ЗДО. Підтвердження цьому знаходимо у методичних рекомендаціях щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України де наголошено: «Одним з актуальних напрямів модернізації та інноваційного розвитку природничо-математичного, гуманітарного профілів освіти виступає STEM-орієнтований підхід до навчання, який сприяє популяризації інженерно-технологічних професій серед молоді, підвищенню поінформованості про можливості їх кар'єри в інженерно-технічній сфері, формуванню стійкої мотивації у вивченні дисциплін, на яких ґрунтується STEM-освіта [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з проблем STEM-освіти дає можливість висновковувати, що означений напрям знаходить своє відображення в роботах багатьох науковців. Основи STEM-освіти розглядалися такими науковцями: О. Бутурліна, Ж. Бондарчук, Д. Васильєва, Н. Греняк, С. Кириленко, Л. Клименко, О. Кузьменко, Т. Коломієць, В. Мачуський, Н. Морзе, І. Пархоменко та ін. Ґрунтовні аспекти розвитку та впровадження STEM-освіти у своїх дослідженнях описували такі зарубіжні вчені: D. Langdon, M. Sanders, J. Schwab, B. Means, N. Morel, E. Peters-Burton, A. House, A. Nicolas J. Tarnoff та ін. З іншого боку, шляхи впровадження STREAM-освіти у ЗДО знаходимо у наукових розвідках останніх років: Н. Гавриш, Т. Грицишина, О. Маричева, І. Кіндрат, К. Крутій, І. Стеценко тощо.

Зазначимо, шо над питанням організації гурткової роботи працювали: О. Биковська, Н. Брижак, В. Вербицький, О. Долинна, О. Мелентьєва, Г. Пустоцвіт, О. Низковська, де було висвітлено теорію і методику гурткової роботи не тільки у межах ЗДО, а і в шкільній ланці.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на достатню різноманітність наукових розвідок з питання STREAM-освіти, на нашу думку, ґрунтовного дослідження все ще потребує проблема впровадження та організації STREAM-гуртків, зокрема природничого циклу у освітній процес сучасних ЗДО.

Отже, **метою** нашої **розвідки** є дослідити проблему STREAM-освіти в умовах гурткової роботи природничого циклу в ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, розглянемо сутність дефініцій «STEM-освіта», «STREAM-освіта» та відзначимо їх відмінність.

Зокрема, у Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), що схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 р. № 960-р. наголошено, що STEM-освіта – це цілісна система природничої і математичної освітніх галузей, метою якої є розвиток особистості з використанням трансдисциплінарного підходу до навчання, що базується на практичному застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань для розв'язання практичних проблем для подальшого використання цих знань і вмінь у професійній діяльності [1].

У Методичних рекомендаціях щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України визначається сутність означеного поняття у такий спосіб: Акронім STEM (від англ. Science – природничі науки, Technology – технології, Engineering – інженерія, проектування, дизайн, Mathematics – математика) визначає характерні риси відповідної дидактики, сутність якої виявляється у поєднанні міждисциплінарних практик орієнтованих підходів до вивчення природничо-математичних дисциплін. Водночас, у STEM активно включається сукупність творчих, мистецьких дисциплін, що об'єднані загальним терміном Arts (позначення відповідного підходу – STEM and Arts).

STEM-освіта – це категорія, яка визначає відповідний педагогічний процес (технологію) формування і розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, рівень яких визначає конкурентну спроможність на сучасному ринку праці: здатність і готовність до розв'язання комплексних задач (проблем), критичного мислення, творчості, когнітивної гнучкості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності. S-освіта ґрунтується на між- трандисциплінарних підходах у побудові навчальних програм різного рівня, окремих дидактичних елементів, до дослідження явищ і процесів навколишнього світу, вирішення проблемно орієнтованих завдань [6].

І. Потапенко зазначає, що STEM – це міждисциплінарний підхід, спрямований на опанування учнівством галузей знання, які є важливими для формування професійних навичок. Такий підхід до навчання забезпечує усвідомлене розуміння учнями й ученицями складних питань навколишньої дійсності й розроблення інноваційних рішень з метою їхнього розв'язання [9].

Як бачимо, STEM-освіта вміщує в собі природничі науки, технологію, інжиніринг, математику, всі вони вивчаються не опосередковано, а у комплексі і з практичною направленістю у подальшій дитячій діяльності.

Ми цілком погоджуємось, що саме STEM-орієнтований підхід до навчання дає можливість забезпечити повноцінну соціально-психологічну адаптацію, специфічні освітні потреби, рівний доступ до навчання та створити необхідні умови для розвитку здібностей дітей з різним станом здоров'я [7].

Зазначимо, що з дітьми дошкільного віку робота будується за STREAM напрямком, тобто в головний напрямок STEM впроваджується ще 2 напрямки, а саме STREAM = Science, Technology, Reading + Writing, Engineering, Arts and Mathematics – природничі науки, технологія, читання + письмо, інжиніринг, мистецтво, математика, де читання і письмо розглядається для дітей дошкільного віку, як розуміння тексту та підготовка дрібної моторики рук до письма у школі.

Нам імпонує думка К. Крутій, яка зазначає, що STREAM-освіта є інтегрованим підходом у формуванні уявлень та вмінь дітей в галузях природничих наук, читання та письма, технологій та інженерії, а також мистецтва, математики; цей напрям освіти фокусує увагу на вивченні точних наук, формує культуру інженерного мислення з дитячого віку [2].

Схожої думки дотримується і педагог О. Маричева, яка зазначає, що напрям STREAM-освіти поєднує в собі завдання з формування в дітей старшого дошкільного віку загальних наукових уявлень про навколишній світ; знайомство з інформаційно-комунікаційними технологіями; навчання дослідженням, експериментуванням, конструюванню; розвиток основних навичок опрацювання змісту тексту, навчання грамоти, основ математики, провідним також являється робота у різних видах мистецтва. Тобто передбачає тісний взаємозв'язок у розвитку здібностей дітей дошкільного віку до точних і гуманітарних наук [5, с. 4].

Отже, ми розуміємо сутність STREAM-освіти як універсальній освітній напрям, який характеризується інтегральною сукупністю знань та гнучкістю, адже його можна адаптувати до різноманітних здібностей та вікових особливостей дітей дошкільного віку, що базується на використанні сучасних технологій, засобів, пошуку креативних рішень і створенні проєкту (споруди, конструкції, робота тощо).

Інтегрування STREAM-освіти у гурткову роботу природничого спрямування дасть змогу ЗДО організовувати актуальну, сучасну, а головне якісну гурткову роботу, яка буде відповідати всім запитам дітей, батьків, адміністрації та дошкільній освіті загалом.

Існують різні форми групової роботи, але найбільш відомою, дієвою та популярною є така форма позаурочної виховної роботи як гурток. Дана форма позаурочної діяльності використовується для різностороннього розвитку, навчання та виховання в учнів художніх, науково-технічних, організаторських здібностей, умінь, навичок. Головною особливістю гуртка є порівняно невеликий кількісний склад учнів, груповий характер діяльності, наявність спільних інтересів, мети [11].

Гурток – це вільне об'єднання вихованців і педагогів на основі спільної захопленості конкретним видом діяльності, мета якого – задоволення й розвиток творчих здібностей дітей [4, с. 186].

У дослідженні В. Ростовського та Н. Дібрівської наголошується, що гурткова робота розвиває пам'ять, мислення, допитливість; формує навички практичного застосування знань, навички зв'язано викладати думку; створює основи безперервної освіти, закладає фундамент для майбутньої спеціалізації, враховуючи перспективи розвитку сучасної науки, техніки, економіки [10].

Підтвердження такої думки знаходимо у міркуваннях Н. Тесленко: науково обґрунтована гурткова робота сприяє формуванню різносторонньо розвиненої особистості, виховує у гуртківців інтерес до невідомого, бажання досягти успіху. Для підвищення ефективності гурткової роботи, потрібно наповнити її новим змістом, шукати нестандартні підходи до вирішення поставленої задачі, не боятися приймати незвичайні рішення [11].

Н. Поліхун, І. Сліпухіна, І. Чернецький відзначають, що STEM дозволить здійснювати модернізацію методологічних засад та змісту освітньої діяльності, забезпечуючи підвищення рівня якості природничо-математичної підготовки дітей дошкільного й молодшого шкільного віку та формуючи:

– навички розв'язання комплексних практичних завдань;

– вміння оцінювати проблеми та приймати рішення;

– уміння практичного і творчого застосування здобутих знань;

– критичне і дивергентне мислення, креативні якості, організаційні та комунікаційні здібності;

– готовність до свідомого вибору та оволодіння профілем освіти;

– фінансову грамотність;

– цілісний науковий світогляд, ціннісні орієнтири, загальнокультурну, математично-технологічну, комунікативну і соціальну компетентності;

– навички оволодіння засобами пізнавальної, дослідної та практичної діяльності [8].

Отже, STREAM-гурток – це інноваційний підхід до організації дозвіллєвої діяльності дітей дошкільного віку, що інтегрує природничу науку, технології, читання, мистецтво, інженерію та математику в умовах ЗДО через інтерактивні та творчі гурткові заняття. Головною метою таких занять буде: розвиток технічних, творчих здібностей, природної цікавості дітей; навчання експериментуванню, дослідженню, знаходженню рішень, використовуючи ігрові методи, прості досліди та творчі проєкти.

Відтак, гурткова робота з напрямком STREAM буде поєднувати у собі різноманітну діяльність дитини дошкільного віку та креативні вирішення задач.

Ми вважаємо, що всі переваги STREAM-освіти, виокремлені К. Крутій, можна не тільки реалізувати в освітньому процесі ЗДО, а й поглибити в гурткові роботі через:

– навчання за темами, а не за галузями (дитина дошкільного віку бачить світ цілісно);

– використання набутих знань у повсякденному житті;

– розвиток критичного мислення та вміння розв'язувати проблеми;

– надання дитині впевненості у власних силах;

– вдалу комунікацію та командну роботу;

– підготовку дитини до технологічних інновацій у житті [3].

В умовах ЗДО можливо організувати гурткову роботу з використанням STREAM-підходом через так званий «STREAM-гурток» за наступними типами: художньо-прикладної або декоративної творчості, технічні, спортивні, предметні гуртки.

Зупинимось на кожному з них більш детально. У гуртках художньо-прикладної або декоративної

творчості будуть об'єднані всі освітні галузі: природничі науки, технологія, читання і письмо, інжиніринг, мистецтво, математика, де мають змогу приймати участь дошкільники усіх вікових груп, але провідна освітня галузь - мистецтво.

Такий тип гуртка націлений на створення дитячих творчих проєктів, що поєднують науку і мистецтво, зокрема: малювання або ліплення, використання природних матеріалів для створення художніх творів (малювання з використанням різноманітних фарб, які будуть змінюватися під час висихання, малювання за допомогою природничих матеріалів (листочків і квітів)).

Відвідувати гуртки технічного спрямування мають змогу діти старшої вікової групи, де діти будуть знайомитися та поглиблювати раніше набуті знання і уміння з інжинірингa, природничіх наук та технології створювавши нескладні конструкції, моделі і навіть винаходи.

Робота технічного гуртка буде розпочинатися зі знайомства з основами технологій через ігри з конструкторів, роботів та інших інтерактивних іграшок які є у ЗДО. Також з старшими дошкільниками можливе знайомство з роботою різних технічних пристроїв через практичні ігри, які будуть починатися від найпростіших моделей до інтерактивних комп'ютерних ігор для дошкільнят. Ну і звичайно це створення простих механізмів з конструктора (із кубиків Lego, блоків або інших матеріалів).

Також можливо організувати гурток інженерного спрямування де діти зможуть, як будувати прості конструкції з різних матеріалів (дерево, картон, пластик, залізо), так і розв'язувати логічні задачі, формувати вміння інавички будувати з підручних матеріалів, споруди, мости, дороги, переправи або інші самостійні конструкції.

Тут буде відбуватися навчання основам балансу, сил і руху через моделювання різних об'єктів. Наприклад старші дошкільники отримують набір різних матеріалів (пластикові стаканчики, палички, картон, скотч, ножиці, олівці) і завданняя, де пропонується побудувати переправу, яка зможе витримати вагу маленької іграшкового автомобіля. Це дасть змогу розвивати навички конструювання та зрозуміти, як працює баланс і опора у створених конструкціях.

Вважаємо, що реалізувати STREAM-освіту буде складніше у гуртку спортивного або здоров'язбережувального спрямування. STREAM-освіта виступатиме як допоміжна. Ми вбачаємо діяльність таких гуртків у інтеграції фізичної діяльності з науковими і творчими аспектами, що дасть змогу дошкільнятам не тільки розвивати фізичний стан, але й дізнаватися більше про своє тіло, розуміти фізичні принципи та зміцнювати власне здоров'я. Мета даного гуртка буде полягати не тільки у фізичному розвитку, а й у пізнанні власного тіла. На нашу думку, таке поєднання дасть змогу реалізувати комплексний підхід до фізичного розвитку дітей дошкільного віку.

Звернемо увагу на предметні гуртки, адже вони спеціалізуються на одному напрямку і саме вони в повній мірі мають змогу використовувати всі інструменти STREAM-освіти в умовах ЗДО. Предметні гуртки будуть ґрунтуватися тільки на одній меті, але при цьому використовувати різноманітні засоби і види діяльності. Навички й знання, що здобуваються в предметних гуртках виходять за рамки освітніх програм та обов'язково створюється середовище та умови для самостійної дитячої творчості.

На базі предметного гуртка дітям можна пропонувати експерименти з водою, повітрям, світлом, рослинами та іншими природними явищами. Дошкільники за обраним спрямуванням зможуть вивчати основи фізики, хімії і біології через ігри та спостереження за навколишнім світом, найпростіші лабораторні досліди, які демонструють прості наукові принципи тощо.

У межах математичного напрямку гурткова робота буде спрямована на вивчення основ чисел через інтерактивні ігри, рахунок за допомогою природних об'єктів; розв'язування простих математичних задач через різноманітні ігри: сортування, класифікація, вимірювання довжини, висоти, ваги і.т.д.; використання геометричних форм для створення малюнків, конструкцій, вивчення поняття симетрії, співвідношень через практику.

Як бачимо, основним ядром у розвитку інтересу дітей дошкільного віку до природничих наук, технологій, читання і письма, інжинірингa, мистецтва, математики – можна назвати гурткову роботу з напрямком STREAM.

Таким чином, упровадження STREAM-освіти у гурткову роботу природничого циклу в умовах ЗДО є одним з найбільш дієвих освітніх напрямків для сучасного дошкільника. Гурткова робота в ЗДО розглядається як додаткова, дозвіллєва освіта і тому ми вбачаємо набуття популярності саме гуртків з STREAM-освітою. Гуртки можуть слугувати зручними інструментами для формування, розвитку та поглиблення знань і умінь будь-якого з обраних напрямків, зокрема природничого.

Висновки. Отже, гурткова робота з елементами STREAM-освіти в ЗДО є досить вагомою частиною освітнього процесу щодо формування і розвитку багатьох умінь і навичок з природничої науки, технології, читання і письма, інжинірингa, мистецтва, математики дітей дошкільного віку за умови систематичної і успішної гурткової роботи в ЗДО. І ось такі організовані STREAM-гуртки будуть слугувати фундаментом для підготовки дітей до школи та успішної, продуктивної, соціалізації в сучасному українському суспільстві.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці вибіркового курсу «STEM-освіта в умовах ЗДО» для ОП «Дошкільна освіта» та дослідженні його ефективності у освітньому процесі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020- p/print#n8

2. Крутій К.Л., Стеценко І.Б. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. *Зима-білосніжка.* Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2017. 124 с.

3. Крутій К., Стеценко І., STREAM-освіта: розвиваємо критичне мислення дошкільнят. Київ. Дошкільне виховання № 3. 2020. С. 3–8.

4. Лесик А. Розвиток особистості молодшого школяра школи-інтернату засобами гурткової роботи. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю. Бердянськ, 2018. 247 с.

5. Маричева О. Б., «STREAM-освіта в дошкільному закладі. Система роботи з формування у дітей інженерного мислення». Навчально-методичний посібник. Вінниця : ММК, 2017. 47с.

6. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік від 13.07.2017 № 21.1/10-1470. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1470777-17#Text

7. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2023/2024 навчальний рік від 01.08.2023 № 21/08-1242 URL: https://drive.google.com/file/d/1XohXNsGS5xfSqFlxyen_QKZJ0ifi1HFj/view

8. Поліхун Н. І., Сліпухіна І. А., Чернецький І. С. Педагогічна технологія STEM як засіб реформування освітньої системи України. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 3 (58). С. 5–9.

9. Потапенко І. STEM-освіта в початковій школі: від навчальної моделі до реального уроку / За заг. ред. О. Елькін, О. Масалітіна; упорядкув. К. Ремез. Електронне видання. Київ: ГО «EdCamp Ukraine», 2023. 300 с.

10. Ростовський В.С., Дібрівська Н.В. Основи наукових досліджень і технічної творчості. Підруч. [для студ. вищ. навч. закл.]. К. : Центр учбової літератури, 2009. 96 с.

11. Тесленко Н. Гурткова робота в курсі інформатики основної школи. Матеріали учасників міжнародного науково-освітнього круглого столу *«Україна майбутнього»*. м. Суми, Україна, 15–17 вересня 2017.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.08.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 22.09.2025
Дата публікації: 24.09.2025

НОТАТКИ

ISSN 2663-6085 (Print), ISSN 2663-6093 (Online)

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 86

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп’ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 24,71. Ум. друк. арк. 24,41.
Підписано до друку 24.09.2025. Замов. № 0925/725. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 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.