ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 87

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 № 9 від 29.09.2025 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

Гончаренко М.В., Собченко Т.М.
ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ..... **11**

Кравцова Н.Г.
ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА ДИТИНСТВА У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ДЖОНА ДЬЮЇ..... **17**

Круглик О.С.
OLAP ДЛЯ СТУДЕНТІВ: ПРОСТИМИ СЛОВАМИ ПРО КУБИ, ЗРІЗИ Й ДАШБОРДИ..... **22**

Сейко Н.А., Котловий С.А., Літяга І.В.
ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАКЛАДІВ СОЦІАЛЬНОЇ ОПІКИ В УКРАЇНІ У XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ..... **27**

Янченко Т.В.
УСНА ІСТОРІЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДИТИНСТВА..... **33**

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

Алексахіна Т.О.
МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ТА ХМАРНІ СЕРВІСИ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... **38**

Драч Т.Л.
СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ В ПОВІТРЯНІЙ АКРОБАТИЦІ ТА ПІЛОННОМУ СПОРТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО ЗМАГАНЬ ТА ВИСТУПІВ..... **43**

Завіруха Л.А., Білозерова О.В., Зиско В. В.
МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... **47**

Коваленко К.М.
РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ «DAILY 3»..... **52**

Маковєй О.М.
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ФОРМАТОМ НАВЧАННЯ, ОЦІНЮВАННЯМ ТА ЗВОРОТНИМ ЗВ'ЯЗКОМ..... **56**

Малецька І.В., Березінська О.В.
ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА УМОВИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕНІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ..... **60**

Мізюк В.А., Дмитрієва М.В., Абросімов Є.О.
ЕФЕКТИВНІСТЬ КЕЙС-МЕТОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО РЕАЛЬНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ВИКЛИКІВ..... **65**

Нестеренко Л.В.
ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКОЛЯРА-ПІДЛІТКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ..... **70**

Орлова О.В., Пірошенко С.В.
ГРАФІЧНІ ОРГАНІЗАТОРИ ЯК МЕТОДИЧНА СТРАТЕГІЯ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... **74**

Павлюк О.О., Просяна Д.І., Спиця О.Г.
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК ПІДГОТОВКИ ДО МАТЕМАТИЧНИХ ОЛІМПІАД..... **78**

Seminikhyna N.M., Lutsenko O.M., Ruban L.M., Svyrydiuk T.V.
TEACHERS AS HEALING FACILITATORS: MEDIATION FOR STUDENT WELL-BEING AND RESILIENCE..... **84**

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

Хома О.М.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ДО ФОРМУВАННЯ
В УЧНІВ ІСТОРИЧНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... **90**

Шуневич О.М.
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗВИТКУ НАСКРІЗНОГО ВМІННЯ ЧИТАТИ З РОЗУМІННЯМ
ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НУШ..... **94**

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Барна Х.В., Чекан О.І., Вовчок В.М.
МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ
АСОБАМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РИТМІКИ..... **99**

Долженко С.Г., Литвин І.М., Бистранівська О.С., Лоб О.В.
ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ..... **104**

Казачінер О.С., Бойчук Ю.Д.
КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ..... **110**

Кучіна К.О.
РОЗБІРЛИВІСТЬ МОВЛЕННЯ ЯК ПРОГНОСТИЧНИЙ ПОКАЗНИК РИЗИКУ
ТРУДНОЩІВ ЧИТАННЯ Й ПИСЬМА В УЧНІВ 1–2 КЛАСІВ..... **114**

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Antonyk Ye.M.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE BACHELOR OF ECONOMICS
FOR THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN PROFESSIONAL ACTIVITIES..... **119**

Борисенко К.Ю.
НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗДО
ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ..... **124**

Бубняк Ю.Р.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ
БАКАЛАВРІВ З АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ **130**

Говорун В.В.
АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ..... **134**

Гребінчак О.І.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТУВАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ
У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ..... **139**

Добинда І.П., Проскурняк М.М.
ДИСЦИПЛІНА «КУЛЬТУРНІ ЛАНДШАФТИ» У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ..... **144**

Зубцова Ю.Є., Тягло Н.В.
МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ..... **148**

Ільєнко О.Л., Шумейко Л.В., Гаврилова О.В.
НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДУ РЕВЕРСІЇ..... **153**

Кириченко В.Г., Йовенко Л.І.
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЖУРНАЛІСТИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
ДОЗВІЛЛЄВОЇ УКРАЇНОЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... **158**

Лесіна Т.М.
ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ
СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ..... **162**

Малашевська І.В., Павлюк Н.М., Комарук З.В.
ПРІОРИТЕТИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВОКАЛІСТА
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ М. Е. ДОНЕЦЬ-ТЕССЕЙР..... **167**

Матвєєв Ю.А.
ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... **173**

Мисик О.А., Стефанишин К.Л.
МЕТАФОРА У МЕДИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ (МАТЕРІАЛИ ДО ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ)..... **177**

Petrenko M.V., Tuliakova K.R.
EVALUATION CRITERIA AND INDICATORS OF STUDENTS' PROFESSIONAL IDEAL FORMATION..... **181**

Плахтій В.О.
ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ПРОГРАМУВАННЯ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ..... **185**

Привезенцев О.С.
РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ) ДО ПРОЄКТУВАННЯ ІНТЕРФЕЙСІВ..... **190**

Рачковський О.В., Шумейко Л.В., Орел-Халік Ю.В., Петраш А.І., Дмитерко Є.В.
ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ АСИНХРОННОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... **196**

Романишина Л.М., Зданевич Л.В.
ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ САПЕРІВ (РОЗМІНУВАННЯ) ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **202**

Савченко Л.О., Ковшар О.В., Саф'ян К.Ю.
УНІВЕРСИТЕТСЬКЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ:
СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ..... **207**

Співак Я.О., Співак Л.А., Кузін О.В.
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ..... **212**

Тушко К.Ю., Коваленко В.Ю.
АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З РОЗМІНУВАННЯ..... **217**

Фенцик о.М.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ
ДО ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ..... **221**

Чепель М.О., Данилюк І.М.
ПРОЄКТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ДИСЦИПЛІНІ «ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОБОТИ
З ПЕРСОНАЛОМ»: СУТНІСТЬ, ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ..... **227**

Черніченко М.Ю.
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ
НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ **231**

ЧЖАН Бо, Буцик І.М.
СТУПЕНЕВА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ ТА ВИРОБНИЦТВА
АВТОМОБІЛІВ У КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ..... **235**

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Плесканьов Д.В.
ТЕХНОЛОГІЇ ІМІДЖМЕЙКІНГУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ..... **242**

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Варяниця Л.О.
РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛЯ **249**

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

Ємчик О.Г.
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ..... **256**

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Шевчук Л.М.
ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ
РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ..... **260**

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Андріяш В.В.
ВПЛИВ ОНЛАЙН-КУРСІВ І МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОНЛАЙН-КУРСІВ (МООС)
НА МІЖНАРОДНУ АКАДЕМІЧНУ МОБІЛЬНІСТЬ У СФЕРІ ТУРИЗМУ..... **264**

Бутурліна О.В., Лисоколенко Т.В., Петрова В.М.
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТІ: ЕТИЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ В ІКТ..... **268**

Заболотний К.С., Панченко О.В., Шкут А.П., Симоненко В.В., Захарова Д.Р.
ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ
У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС КАФЕДРИ ІНЖИНІРИНГУ ТА ДИЗАЙНУ
В МАШИНОБУДУВАННІ НТУ «ДНІПРОВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»..... **276**

Лета В.В., Іванова В.В., Шольц Р.С.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ
В ГЕОІНФОРМАЦІЙНІЙ ОСВІТІ..... **282**

Ліпчевська І.Л.
ЧИТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕКСТІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ:
СИНЕРГІЯ КОГНІТИВНИХ І СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ..... **286**

Романишин Ю.Л.
ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ
В СИСТЕМУ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ..... **291**

Шиян І.О.
ВИКОРИСТАННЯ FLUTTER У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
З РОЗРОБКИ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ..... **295**

Яндола К.О., Моторя А.В.
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ
У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ **299**

Яцюк С.М., Юнчик В.Л., Книш Ю.В., Світницька І.С.
ВІРТУАЛЬНІ ЛАБОРАТОРІЇ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ..... **304**

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Honcharenko M.V., Cobchenko T.M.
PEDAGOGICAL APPROACHES IN FORMING PROJECT AND RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS OF BASIC SECONDARY EDUCATION DURING THE STUDY OF THE MATHEMATICAL EDUCATIONAL BRANCH..... **11**

Kravtsova N.H.
ELABORATION OF THE PHENOMENON OF CHILDHOOD IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF JOHN DEWEY..... **17**

Kruhlyk O.S.
OLAP FOR STUDENTS: PLAIN-LANGUAGE EXPLANATIONS OF CUBES, SLICES AND DASHBOARDS..... **22**

Seiko N.A., Kotlovyi S.A., Litiaha I.V.
ORGANIZATION OF SOCIAL CARE INSTITUTIONS IN UKRAINE IN THE 19TH – EARLY 20TH CENTURY..... **27**

Yanchenko T.V.
ORAL HISTORY AS A METHOD FOR RESEARCHING VALUE ORIENTATIONS OF CHILDHOOD..... **33**

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

Aleksakhina T.O.
MOBILE APPLICATIONS AND CLOUD SERVICES IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE..... **38**

Drach T.L.
CREATING AN IMAGE IN AERIAL ACROBATICS AND POLE SPORTS AS AN IMPORTANT STAGE DURING PREPARATION FOR COMPETITIONS AND PERFORMANCES..... **43**

Zavirukha L.A., Bilozerova O.V., Zysko V. V.
METHODS OF DEVELOPING CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN EDUCATIONAL AND PERFORMING ACTIVITIES..... **47**

Kovalenko K.M.
DEVELOPMENT OF HEALTH-PRESERVING AND SOCIAL COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS BY MEANS OF THE «DAILY 3» TECHNOLOGY..... **52**

Makoviei O.M.
INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES: INTERCONNECTIONS BETWEEN LEARNING FORMATS, ASSESSMENT, AND FEEDBACK..... **56**

Maletska I.V., Berezinska O.V.
PEDAGOGICAL STRATEGIES AND CONDITIONS FOR THE ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS TO STUDYING THEIR SPECIALTY IN UKRAINIAN..... **60**

Miziuk V.A., Dmytriieva M.V., Abrosimov Ye.O.
THE EFFECTIVENESS OF THE CASE METHOD IN PREPARING FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS FOR REAL PROFESSIONAL CHALLENGES..... **65**

Nesterenko L.V.
INNOVATION AS A PERSONAL POTENTIAL OF A TEENAGE SCHOOLCHILD IN UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS..... **70**

Orlova O.V., Piroshenko S.V.
GRAPHIC ORGANIZERS AS A METHODOLOGICAL STRATEGY FOR STUDYING FOREIGN LITERATURE..... **74**

Pavliuk O.O., Prosiana D.I., Spytsia O.H.
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS FOR MATHEMATICAL OLYMPIAD PREPARATION..... **78**

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

Seminikhyna N.M., Lutsenko O.M., Ruban L.M., Svyrydiuk T.V.
TEACHERS AS HEALING FACILITATORS:
MEDIATION FOR STUDENT WELL-BEING AND RESILIENCE..... **84**

Khoma O.M.
TRAINING FUTURE HISTORY TEACHERS TO FORM STUDENTS' HISTORICAL
AND CIVIC COMPETENCE..... **90**

Shunevych O.M.
THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DEVELOPMENT OF CROSS-CUTTING READING
COMPREHENSION AND SOCIAL COMPETENCE IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN NUS..... **94**

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Barna Kh.V., Chekan O.I., Vovchok V.M.
METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR OVERCOMING SPEECH DISORDERS THROUGH
LOGORHYTHMICS..... **99**

Dolzhenko S.H., Lytvyn I.M., Bystranivska O.S., Lob O.V.
ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND CORRECTIONAL DEVELOPMENTAL PROCESS
FOR CHILDREN WITH STUTTERING..... **104**

Kazachiner O.S., Boichuk Yu.D.
FAIRY TALE THERAPY AS A TOOL OF DIAGNOSING A CHILD'S PERSONALITY..... **110**

Kuchina K.O.
SPEECH INTELLIGIBILITY AS A PROGNOSTIC INDICATOR OF RISK
FOR READING AND WRITING DIFFICULTIES IN GRADES 1–2..... **114**

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Antonyk Ye.M.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE BACHELOR OF ECONOMICS
FOR THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN PROFESSIONAL ACTIVITIES..... **119**

Borysenko K.Yu.
SCIENTIFIC SUBSTANTIATION OF THE TECHNOLOGY OF TRAINING
FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT
OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF SENIOR PRESCHOOLERS..... **124**

Bubniak Yu.R.
SOCIO-PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR THE TRAINING OF FUTURE PROFESSIONAL
JUNIOR BACHELORS IN ROAD TRANSPORT USING DIGITAL TECHNOLOGIES..... **130**

Hovorun V.V.
ANALYSIS OF SCIENTIFIC SOURCES ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL
COMPETENCIES IN FUTURE SOFTWARE ENGINEERING SPECIALISTS..... **134**

Hrebinchak O.I.
ORGANISATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION
OF DIAGNOSTIC COMPETENCE OF PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS
IN AGRICULTURAL ENGINEERING IN BLENDED LEARNING..... **139**

Dobynda I.P., Proskurniak M.M.
COURSE "CULTURAL LANDSCAPES" IN THE STRUCTURE
OF GEOGRAPHY TEACHER TRAINING..... **144**

Zubtsova Yu.Ye., Tiahlo N.V.
MODEL OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
FOR THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY-BASED APPROACH..... **148**

Ilienko O.L., Shumeiko L.V., Havrylova O.V.
TEACHING ENGLISH: THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF THE REVERSION METHOD..... **153**

Kyrychenko V.H., Yovenko L.I.

PREPARING STUDENTS OF THE FACULTY OF PHILOLOGY AND JOURNALISM
TO ORGANIZE EXTRACURRICULAR UKRAINIAN STUDIES IN GENERAL SECONDARY
EDUCATION INSTITUTIONS..... **158**

Lesina T.M.
FORMATION OF «SOFT SKILLS» IN FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS
IN THE CONTEXT OF MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY
IN THE CONDITIONS OF INCLUSION..... **162**

Malashevska I.V., Pavliuk N.M., Komaruk Z.V.
PRIORITIES OF FORMING A FUTURE VOCALIST IN PROFESSIONAL ACTIVITY
M. E. DONETS-TESSEYR..... **167**

Matvieiev Yu.A.
TO THE PROBLEM OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING OF PRIMARY SCHOOL PUPILS..... **173**

Mysyk O.A., Stefanyshyn K.L.
METAPHOR IN MEDICAL TERMINOLOGY (MATERIALS FOR A PRACTICAL SESSION)..... **177**

Petrenko M.V., Tuliakova K.R.
EVALUATION CRITERIA AND INDICATORS OF STUDENTS' PROFESSIONAL IDEAL FORMATION..... **181**

Plakhtii V.O.
APPROACHES TO THE FORMATION OF PROGRAMMING COMPETENCIES
IN THE TRAINING OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERING SPECIALISTS..... **185**

Pryvezentsev O.S.
IMPLEMENTATION OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRAINING BACHELOR'S
DEGREE STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATION (DIGITAL TECHNOLOGIES)
FOR INTERFACE DESIGN..... **190**

Rachkovskyi O.V., Shumeiko L.V., Orel-Khalik Yu.V., Petrash A.I., Dmyterko Ye.V.
ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ASYNCHRONOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING
IN MARTIAL ARTS CONDITIONS..... **196**

Romanyshyna L.M., Zdanevych L.V.
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DEMINING SPECIALISTS (SAPPERS)..... **202**

Savchenko L.O., Kovshar O.V., Saf'ian K.Yu.
UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE QUALITY
OF TRAINING OF SPECIALISTS: MODERN CHALLENGES AND OPPORTUNITIES
OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE..... **207**

Spivak Ya.O., Spivak L.A., Kuzin O.V.
CURRENT PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS
IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SPHERE..... **212**

Tushko K.Yu., Kovalenko V.Yu.
ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE IN TRAINING FUTURE DEMINING SPECIALISTS..... **217**

Fentsyk O.M.
SHAPING THE RESEARCH READINESS OF PROSPECTIVE EDUCATORS
IN THE FIELD OF PEDAGOGY..... **221**

Chepel M.O., Danyliuk I.M.
PROJECT METHODS OF TEACHING CADETS IN THE DISCIPLINE
"THEORY AND PRACTICE OF WORKING WITH PERSONNEL":
ESSENCE, CHARACTERISTICS AND STAGES OF IMPLEMENTATION..... **227**

Chernichenko M.Yu.
PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMING THE READINESS OF FUTURE OFFICERS
OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE TO WORK WITH PERSONNEL..... **231**

Chzhan Bo, Butsyk I.M.
MULTI-LEVEL TRAINING OF SPECIALISTS IN MOTOR TRANSPORT AND MOTOR VEHICLE
PRODUCTION IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA..... **235**

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

SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY

Pleskanov D.V.
IMAGEMAKING TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE SOCIAL WORKERS..... **242**

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Varianytsia L.O.
THE ROLE OF REFLECTION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER..... **249**

Yemchyk O.H.
FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHER USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE..... **256**

SECTION 7. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Shevchuk L.M.
TO THE QUESTION OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE DIDACTIC SYSTEM OF DIFFERENTIATION OF THE WORK OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH EDUCATIONAL TEXTS..... **260**

SECTION 8. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Andriiash V.V.
THE IMPACT OF ONLINE COURSES AND MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCS) ON INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY IN THE FIELD OF TOURISM..... **264**

Buturlina O.V., Lysokolenko T.V., Petrova V.M.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: ETHICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS IN ICT..... **268**

Zabolotnyi K.S., Panchenko O.V., Shkut A.P., Symonenko V.V., Zakharova D.R.
IMPLEMENTATION OF VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE DEPARTMENT OF ENGINEERING AND DESIGN IN MACHINERY INDUSTRY AT DNIPRO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY..... **276**

Leta V.V., Ivanova V.V., Sholts R.S.
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF COMPETENCE TRAINING IN GEOGRAPHIC INFORMATION EDUCATION..... **282**

Lipchevska I.L.
READING DIGITAL TEXTS IN PRIMARY SCHOOL: THE SYNERGY OF COGNITIVE AND SOCIO-EMOTIONAL STRATEGIES..... **286**

Romanyshyn Yu.L.
INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATION QUALITY MANAGEMENT SYSTEM..... **291**

Shyian I.O.
USING THE FLUTTER FRAMEWORK TO DEVELOP MOBILE APPLICATION DEVELOPMENT SKILLS..... **295**

Yandola K.O., Motoria A.V.
FEATURES OF THE APPLICATION OF VIRTUAL REALITY IN PSYCHOLOGICAL TRAINING OF MILITARY SERVANTS..... **299**

Yatsiuk S.M., Yunchyk V.L., Knysh Yu.V., Svitnytska I.S.
VIRTUAL LABORATORIES FOR TRAINING COMPUTER SCIENCE TEACHERS AT UNIVERSITIES..... **304**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

PEDAGOGICAL APPROACHES IN FORMING PROJECT AND RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS OF BASIC SECONDARY EDUCATION DURING THE STUDY OF THE MATHEMATICAL EDUCATIONAL BRANCH

УДК 37.01/.09:510
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.1
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Гончаренко М.В.,
аспірант кафедра освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Собченко Т.М.,
докт. пед. наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Стаття присвячена актуальній темі вивчення методологічної бази – педагогічних підходів до формування проєктно-дослідницької компетентності здобувачів базової середньої освіти під час вивчення математичної галузі. Акцент зроблено на трансформації, які обумовлені розвитком інформаційно-комунікаційних, цифрових технологій і систем штучного інтелект в освітньому процесу. Ключова ідея сучасної загальної освіти полягає у природній підтримці потреб здобувачів витися самостійно, в різних видах діяльності, задоволенні їхнього прагнення застосовувати набуті знання і досвід проєктування і дослідницької діяльності в житті, різних взаємодіях, у тому числі із великими мовними моделями. У статті зазначено, що розумна побудова методологічної бази формування компетентностей здобувачів базової середньої освіти забезпечить чітке розуміння усіма учасниками освітнього процесу і стейголдерами освітніх цілей і дозволить досягти якісних результатів через ефективні зміст, методи, форми, засоби і ресурси навчання. Автором виокремлено проблемно-орієнтований підхід, діяльнісний у синтезі із партнерським підходом, індивідуальний і диференційований підходи через призму нових ролей учителя в Новій українській школі і стандартизованих вимог до результатів навчання. Опора на ці педагогічні підходи дасть змогу спрямувати вивчення математичної освітньої галузі в базовій середній школі на формування цілісної картини світу у підлітків. Проєктно-дослідницька компетентність з урахуванням вказаних підходів органічно поєднається із наскрізними уміннями у межах українського національного законодавства про освіту. Активне залучення здобувачів базової середньої освіти до усіх етапів організації освітнього процесу, а не тільки виконання завдань у межах навчально-пізнавальної діяльності, виступає потужним мотиваційним ресурсом академічного успіху на засадах рівності і доброчесності. Перспективним у статті виокремлено кваліметричний підхід, що передбачає спрямування роботи вчителя і учнів під час опанування останніми математичної освітньої на формування досвіду кількісного опису якості навчальних і дослідницьких проєктів, використання методів експертної оцінки, що свідчитиме про діяльну включеність усіх зацікавлених в якості освіти сторін в освітній процес. А здобувачі матимуть змогу співпрацювати з експертами для аналізу факторів (складників якості), критеріїв (ознаки для вимірювання якості), показників (вимірювані величини) результатів завершених навчальних і дослідницьких проєктів.

Ключові слова: *методологія формування компетентності, здобувач освіти, особистісний підхід, системний підхід, базової середньої освіти проблемно-орієнтований підхід, діяльнісний підхід, партнерство, індивідуальний підхід, диференційований підхід.*

The article is devoted to the current topic of studying the methodological base - pedagogical approaches to the develpment of project-research competence of students of basic secondary education during the study of mathematics. The emphasis is on the transformations that are caused by the development of information and communication, digital technologies and artificial intelligence systems in the educational process. The key idea is to naturally support the needs of basic secondary education students to develop independently, in various types of activities, to satisfy the desire to apply the acquired knowledge and experience of design and research activities in life, in various interactions, including with large language models. The article states that a reasonable construction of the methodological base for the development of competencies of basic secondary education students will ensure a clear understanding of educational goals by all participants in the educational process and stakeholders and will allow achieving high-quality results through effective content, methods, forms, means and resources of learning. The author singled out a problem-oriented approach, an activity-based approach in synthesis with a partnership approach, individual and differentiated approaches through the prism of new roles of the teacher in the New Ukrainian School and standardized requirements for learning outcomes. Relying on these pedagogical approaches will allow directing the study of the mathematical educational branch in basic secondary school to the development of a holistic picture of the world in adolescents. Project-research competence, taking into account the above approaches, will be organically combined with cross-cutting skills within the framework of Ukrainian national legislation on education. Active involvement of basic secondary education students in all stages of organizing the educational process, and not only in completing tasks within educational and cognitive activities, is a powerful motivational resource for academic success on the principles of equality and integrity. The article highlights the qualimetric approach as promising, which involves directing the work of the teacher and students during the latter's mastery of mathematical education to the formation of experience in quantitatively describing the quality of educational and research projects, the use of expert assessment methods, which will indicate the active involvement of all parties interested in the quality of education in the edu-

cational process. And applicants will be able to cooperate with experts to analyze factors (components of quality), criteria (signs for measuring quality), indicators (measured values) of the results of completed educational and research projects.

Key words: *methodology of competence formation, student, personal approach, systemic approach, basic secondary education problem-oriented approach, activity approach, partnership, individual approach, differentiated approach.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодення позначилося трансформаціями в усіх сферах життєдіяльності людини. Звісно, виклики воєнного стану, стрімкий розвиток цифрових, інформаційно-комунікаційних технологій вимагає системного перегляду і практичної переорієнтації ролі вчителя. Про це виразно зазначено на ресурсі Міністерства освіти і науки у контексті реалізації концептів Нової української школи. Зокрема, у межах проблематики формування проєктно-дослідницької компетентності здобувачів базової середньої освіти під час вивчення математичної галузі привертають уваги цінності Нової української школи, які виступають своєрідними маркерами успіху усіх учасників освітнього процесу: відповідальне свідоме громадянство, готовність і наскрізні вміння співпраці, здатність і досвід взаєморозуміння на засадах національних і європейських демократичних цінностей [7]. Всеосяжність і масштаб таких ціннісних маркерів передбачає багатовекторність організаційного, змістовно-методичного, оцінно-аналітичного супроводу освітнього процесу. А це, у свою чергу, актуалізує звернення до визначення методологічного базису.

Актуальність і затребуваність вивчення і презентування результатів такого дослідження в окремій публікації обумовлена і результатами аналітик міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 [6], аналітичні матеріали щодо розвитку природничо-математичної освіти в Україні [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Це дослідження спирається на визначені у статті 6 Закону України «Про освіту» «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності». У межах ідеї цієї публікації звернемо увагу на: «…забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності, науковий характер освіти, свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності, академічна доброчесність, єдність навчання, виховання та розвитку, забезпечення та розвиток безпечного і здорового освітнього середовища в закладах освіти» [10]. Саме ці принципи освітньої діяльності, на наш погляд, найбільше увиразнюють заявлену у темі статті педагогічну проблему.

Категорійне поле цього дослідження сформовано з опорою на міркування і висновки, представлені у публікації О. Гриб'юк – щодо проєктно-дослідницької діяльності [3], Ю. Блудової, О. Ільїної (щодо міждисциплінарності методологій і стратегій навчання) [1], П. Мороз (розуміння дослідницької діяльності учнів загальноосвітньої школи) [5], С. Вовк (про значущість розвитку критичного мислення в практиках використання цифрових сервісів і застосунків в освітньому процесі [1], С. Доценко, В. Ворожбіт-Горбатюк, Т. Собченко, О. Кін (про алгоритми і процедури забезпечення безпечного освітнього середовища, у тому числі у змішаному і дистанційному навчанні) [4; 11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення матеріалів у відкритому мережевому доступі, репозитаріях закладів освіти і наукових установ (монографій, публікацій у наукових видланнях, методичні посібники і узагальнення практичного досвіду вчителів на великих інформаційних платформах Нова освіта, Освіторія, інші) засвідчує про відсутність окремих актуальних напрацювань методології формування проєктно-дослідницької компетентності здобувачів базової середньої освіти під час вивчення математичної галузі. У цій публікації розкриємо теоретичні аспекти методології формування проєктно-дослідницької компетентності здобувачів базової середньої освіти під час вивчення математичної галузі з використанням цифрових сервісів, застосунків, великих мовних моделей і систем штучного інтелекту з опорою на чинний Стандарт базової середньої освіти [8] і Професійний стандарт на групу професій «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [9].

Мета статті: конкретизувати окремі педагогічні підходи, що утворюють методологію формування проєктно-дослідницької компетентності здобувачів базової середньої освіти під час вивчення математичної галузі. Наукове обґрунтування методології сприятиме реалізації завдань, які визначено Новою українською школою, чіткому розумінню усіма учасниками освітнього процесу і стейголдерами освітніх цілей, що дозволить досягти якісних результатів через ефективний зміст, доцільні методи, форми, засоби і ресурси навчання.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Базового державного стандарту в базовій середній освіті виділено цикли «адаптаційний (5–6 класи) та базове предметне навчання (7–9 класи)» [8]. У цьому ж документі визначено серед цільових орієнтирів досягнення освітніх цілях на підтримку, стимулювання і розвиток «прагнення радості пізнання, підживлення пізнавального інтересу та підтримування наполегливості, розширення досвіду дослідницької та проєктної діяльності, засвоєння принципів академічної доброчесності» [8]. Ці орієнтири впливають на визначення методологічних підходів.

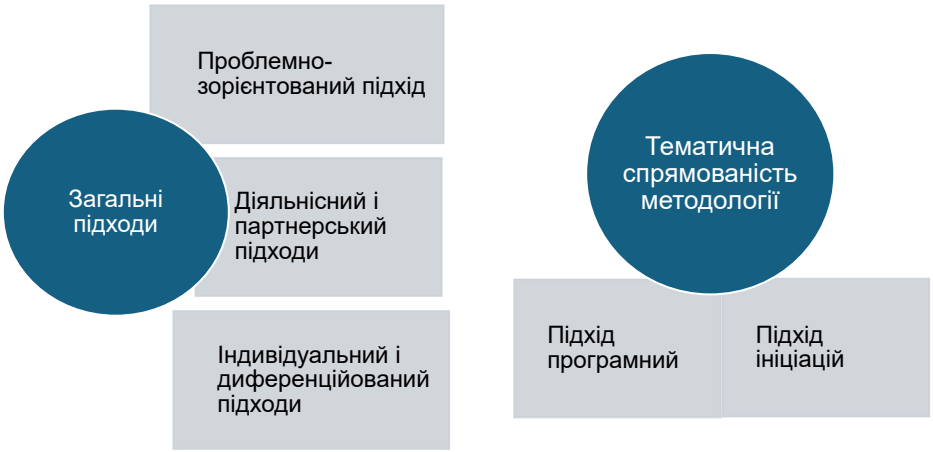
Слід зазначити, що проєктно-дослідницька компетентність по своїй природі, синтезуючи два компонента, тяжіє до інтегральної, такої, що перебуває на перетині математичної і галузей природничих наук, техніки й технологій. Вона спирається на здатності виявляти дослідницькі проблеми, досліджувати природу самостійно чи в групі, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, презентувати результати досліджень [8]. Відповідно методологія формування проєктно-дослідницької компетентності має корелюватися з «Компетентнісним потенціалом математичної освітньої галузі», викладеному у Додатку 7 Базового державного стандарту в базовій середній освіті. У зазначеному додатку вказано перелік умінь і ставлень, які набуваються в практичній навчальній діяльності [8]. Вивчення переліку груп умінь і ставлень, відповідних очікуваних результатів навчання у додатках Базового державного стандарту засвідчує, що досягти передбачених результатів на основі всеосяжних ціннісних орієнтирів можна ефективно з опорою на індивідуальний і диференційований підходи.

Виходячи з чинного структурування змісту цільових і предметних орієнтирів освітніх галузей і їх інтегрування в навчальному процесі на двох циклах базової середньої освіти, в методології досліджуваної теми ключовими пропонуються проблемно-орієнтований, діяльнісний і партнерський, індивідуальний і диференційований підходи (візуалізація представлена в авторській діаграмі 1).

Стисло розкриємо особливості розуміння суті і шляхів реалізації загальних педагогічних підходів у методології формування проєктно-дослідницької компетентності здобувачів базової середньої освіти під час вивчення математичної галузі. А також звернемо увагу на тематично спрямовані методологічні підходи.

Проблемно-зорієнтований підхід у межах проблеми, що досліджується, у суті передбачає орієнтацію на міжгалузевість, поєднання галузей математичної, природничої і технологій у виділених проблем, які виступають і спонукою, і змістом навчально-пізнавальної, дослідницької діяльності. Проєктно-дослідницька компетентність, як вказано вище, має ознаки інтегральної, комплексної, наскрізної. Тому реалізація проблемно-зорієнтованого підходу в методології формування такої компетентності, передусім, передбачає активні когнітивні процеси (осмислення знання для виділення проблеми, знання логіки і методів наукового пізнання, наприклад, для формулювання ідеї проєкту чи іншого пізнавального акту).

У межах теми дослідження проблемно-зорієнтований підхід передбачає також здатність учня самостійно, ініціативно віднаходити проблеми реального життя, довкілля, які можна вирішити шляхом інтегрування різних освітніх галузей з математикою. Соціальна значущість проєктно-дослідницької компетентності відповідно до проблемно-зорієнтованого підходу полягає у здатності здобувача самостійно безпечно використати усі доступні інформаційні джерела, емпіричні дані на етапі ініціації і планування навчального і чи дослідницького проєкту. Звісно, таку самостійність в реаліях трансформацій інформаційно-комунікаційних технологій, масового використання маніпулятивних технологій для здійснення гібридних впливів на людину – користувача технологіями, застосунками, сервісами чи мовними моделями, має супроводжувати систематична робота щодо забезпечення безпеки навчальних та інформаційних комунікацій учасників освітнього процесу. У цьому напрямку цінні напрацювання, пропозиції і висновки, викладені у ґрунтовному навчальному посібнику «Онлайн-безпека



Діаграма 1

Візуалізація методології формування проєктно-дослідницької компетентності здобувачів базової середньої освіти під час вивчення математичної галузі

учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання» [4].

Реалізація проблемно-зорієнтованого підходу у дослідженні формування проєктно-дослідницької компетентності здобувачів базової середньої освіти під час вивчення математичної галузі (вільні пропозиції): у назві тем уроків використовувати речення питальної форми, використання логічної схеми «мета/проблема – очікуваний результат/безпечне рішення», тимчасовий характер навчальних спільнот, проєктних груп (групи змінного складу), презентація проблеми як елемент оцінювання, пошук оптимального/ефективного рішення проблеми з фокусуванням уваги на безпечність, соціальне і психологічне благополуччя. Цей підхід передбачає ролі вчителя: експерт етапів проєктно-дослідницької роботи, гід актуальних ресурсів, сервісів і застосунків, необхідних для розроблення проблеми.

Діяльнісний і партнерський підходи – широко вживані в практиці освітнього процесу, доволі детально висвітлені у наукових і методичних публікаціях. У цій статті зосередимо увагу на особливостях у межах методології формування проєктно-дослідницької компетентності здобувачів базової середньої освіти під час вивчення математичної галузі. Зокрема у сутності цих підходів важливо відобразити праксеологічну спрямованість навчальних взаємодій і комунікацій учасників освітнього процесу. Це передбачає чітке усвідомлення здобувачами освіти, які уміння і навички важливі на різних етапах проєктно-дослідницької діяльності, які сильні сторони сприятимуть успіху на етапах ініціації, презентації, планування і реалізації проєкту, а що може стати викликом і гальмувати досягнення результату оптимальним шляхом. Учитель у цих процесах виступає тьютором, консультантом, інколи – ментором.

Варто звернути увагу на те, що традиційно керівник будь-якого проєкту несе відповідальність за успіх і рівень оцінки роботи цілої групи. Тому діяльнісний і партнерський підходи мають передбачати вивчення і практику стимулювання розвитку особистісних лідерських якостей здобувачів освіти. Партнерський підхід у межах теми, що заявлена в назві статті, передбачає діяльнісну участь в освітньому процесі стейголдерів (зацікавлених в якості освіти осіб). Саме стейголдери можуть на рівні аутсорсингу чи освітнього волонтерства розширити межі змістового і методичного забезпечення математичної освітньої галузі. Це дасть змогу на якісно новому рівні синтезувати проєктно-дослідницьку роботу здобувачів освіти із результативною, практично спрямованою профорієнтацією.

У зазначеному аспекті синтезу з систематичною профорієнтацією партнерський підхід у взаємодіях учасників освітнього процесу із стейголдерами на передній план може виступити тематично спрямований програмний, чи планово-програмний підхід. Він передбачає долучення фахівців, експертів, практиків до розроблення і структурування програм навчальних проєктів, дослідницьких пропозицій, визначення часових і бюджетних меж проєктно-дослідницької роботи, розроблення та оцінки етапів реалізації проєктів чи навчального дослідження, їх строків для досягнення освітніх цілей масимально високого рівня (орієнтація на сильного здобувача). Програмний підхід таким чином тісно пов'язаний із навчальними стратегіями. Для їх розроблення і реалізації особливо затребувані у межах математичної галузі є стейголдери з фінансової сфери, державного і приватного сектору економіки, представники – лідери академічних і професійних спільнот. Їхній досвід – важливий мотиваційний ресурс для здобувачів, підлітків у 5–9 класах.

Індивідуальний підхід передбачає, з огляду реалій воєнного стану і етапу відновлення України, спрямування навчальних взаємодій і комунікацій у середовищі учнів, між учителем і учнями на адаптацію навчання до індивідуальних особливостей здобувачів (у тому числі – соціальної категорії вразливості, як то внутрішнього переміщені особи, особи, які проживають на територіях, близьких до ведення бойових дій, діти з неповних сімей, тощо), з особливими освітніми потребами, з різним рівнем інформаційної і цифрової грамотності самих учнів, їхніх батьків чи осіб, які виконують батьківські обов'язки. Цей перелік не є вичерпним.

Важливим елементом сутності індивідуального підходу у межах досліджуваної проблеми є пошук рішень формування проєктно-дослідницької компетентності здобувачів базової середньої освіти під час вивчення математичної галузі з урахуванням нових напрацювань нейробіології, вікової та педагогічної психології, вікової фізіології, методик навчання у цифровому просторі. У методології формування проєктно-дослідницької компетентності індивідуальний підхід забезпечуватиме опанування математичною освітньою галуззю учням у своєму темпі з урахуванням часових параметрів програми навчального чи дослідницького проєкту. Також індивідуальний підхід передбачає розумний розподіл навчальних завдань з урахуванням рівня сформованості загальних навчальних компетентностей, визначених на рівні чинного законодавства наскрізних умінь. Крім психолого-педагогічного ресурсу індивідуальний підхід таким чином дає учасникам освітнього процесу нейробіологічний, технологічний потенціал як спільного навчання, так і реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

Реалізація індивідуального підходу у формуванні проєктно-дослідницької компетентності здобувачів базової середньої освіти під час вивчення

математичної галузі передбачає виокремлення дотичного методології формування проєктно-дослідницької компетентності підходу ініціацій. Цей підхід відносно новий для освітньої галузі, хоча почасти мав місце в історико-педагогічному дискурсі у значенні подій і заходів, що супроводжували перехід дитини з однієї на іншу стадію розвитку. В сучасному розумінні підхід ініціацій фокусує увагу ініціації проєкту чи дослідницької пропозиції на вимогах реалій ринку (не просто виділення проблеми і пошук шляхів її рішення, а відповідь на наявний запит, чи формування такого запиту), залучення учнів як партнерів до розроблення технологічної, оцінно-аналітичної, презентаційної чи комунікативної, громадянської карти проєкту чи дослідницької пропозиції. Ініціація – це процедура обґрунтування цінності навчального проєкту чи дослідницької пропозиції. Вона вимагає додаткових витрат ресурсів часу, навчального сумління і відповідальності. Підхід ініціацій в суті передбачає опору на цінності-сенси, які визначають у тому числі моделі поведінки сучасних підлітків, їхні реальні ролі як учасників освітнього процесу. У кожного учня є запит на успішну поведінку в різних життєвих ситуаціях. Тож реалізації підходу ініціацій передбачає відзначення навчального і особистісного прогресу, розширення спектру інструментів. Роль вчителя у межах підходу ініціацій – спостерігач, коментатор, коуч. Цей підхід виключає на певний час активність вчителя, тим самим створюючи ситуації активності учнів. Це дозволить в онтогенезі розвивати уміння спостерігати факти і події, явища, ставити запитання і шукати самостійно відповіді на них, висловлювати припущення, аналізувати їх, формулювати гіпотези і передбачати очікувані результати, інтуїтивно формувати правила, організовувати поетапно діяльність для перевірки гіпотез і припущень. У цих процесах контроль учителя буде ефективнішим за умови чітко сформульованих показників аналізу і критеріїв оцінки не лише результатів, а й перебігу проєктно-дослідницької роботи. А для цього в методології досліджуваної проблеми набуває значення кваліметричний підхід.

Висновки. Отже, продумана методологія формування компетентностей здобувачів базової середньої освіти є мовою ефективності освітнього процесу і досяжності очікуваних результатів навчання. У статті приділено увагу проблемно-орієнтованому, діяльнісному, партнерському, у синтезі із партнерським підходом, індивідуальному і диференційованому підходам з урахуванням стандартизованих змістових компонентів математичної освітньої галузі у базовій середній освіті. Констатовано тематично орієнтовані програмний і підхід ініціацій. У синтезі із загальними педагогічними підходами вивчення математичної освітньої галузі в базовій середній школі забезпечуватиме формування цілісної картини світу у підлітків. Для академічного успіху на засадах рівності і доброчесності важливою є взаємодія із стейголдерами в організації проєктно-дослідницької роботи.

Перспективою подальшого розроблення теми є кваліметричний підхід. Він передбачає спрямування роботи вчителя формування в учнів досвіду кількісного опису якості навчальних і дослідницьких проєктів, використання методів експертної оцінки, що свідчитиме про діяльну включеність усіх зацікавлених в якості освіти сторін в освітній процес. Можливість реальної співпраці здобувачів освіти з професійними експертами вкрай цінна для аналізу і диференціації факторів (складників якості), критеріїв (ознаки для вимірювання якості), показників (вимірювані величини) результатів завершених навчальних і дослідницьких проєктів. Кваліметричний підхід, його вплив на трансформації загального диференційованого підходу має значний змістовий потенціал, інтеграцію з математичною освітньою галуззю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Блудова Ю., Ільїна О. Використання нейропедагогічних технологій у сучасному освітньому процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2024 р., № 95. С. 20-24. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/95/5.pdf

2. Вовк С. О. Науково-педагогічна діяльність в умовах цифровізації: потенціал критичного мислення. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 84. Том 1. 2025. С. 41–45. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.7

3. Гриб'юк О. О. Проектно-дослідницька діяльність в процесі навчання математики учнів загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* 2017. № 19. С. 90–98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2017_19_17

4. Доценко С., Ворожбіт-Горбатюк В, Собченко Т. Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання: навч.-метод. посіб. Харків: Вид-во «Ранок». 2021. URL: https://lib.imzo.gov.ua/navchalno-metodichn-posbniki/dlya-pedagogchnikh-pratsvnikv/navchalno-metodichniy-posbnik-onlayn-bezpeka-uchasnikv-osvtnogo-protsesu-v-umovakh-distantsynogo--zmshanogo-navchannya-avt-dotsenko-s-o-vorozhbt-gorbatyuk-v-v-sobchenko-t-m/

5. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 128 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1405/1/12-63.pdf

6. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. Кол. авт. : Г. Бичко (осн. автор), Т. Вакуленко, Т. Лісова, М. Мазорчук, В. Терещенко, С. Раков, В. Горох та ін. ; за ред. В. Терещенка та І. Клименко ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 395 с. https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_povnyj.pdf

7. Нова українська школа. Міністерство освіти і

науки України. https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola (дата звернення: 10.09.2025)

8. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text

9. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України №1225 від 29 серпня 2024 р. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

10. Про освіту. Закон України. Відомості Верховної Ради, 2017, № 38-39, ст.380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

11. Собченко Т., Кін О., Ворожбіт-Горбатюк В. Створення безпечного освітнього середовища у закладах освіти в умовах воєнного стану. Новий Колегіум. 2023. № 3 (111). С. 39–42. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/12402

12. Стан та шляхи підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти в Україні. Аналітико-методичні матеріали. Кол. автор. ; за загальною редакцією О.М. Топузова ; укл. М.В. Головко. Київ : Інститут педагогіки НАПН України: Педагогічна думка, 2021. 116 с. URL: https://doi.org/10.32405/978-966-644-605-6-116

Дата першого надходження рукопису до видання: 15.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА ДИТИНСТВА У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ДЖОНА ДЬЮЇ

ELABORATION OF THE PHENOMENON OF CHILDHOOD IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF JOHN DEWEY

УДК 371.4.018.58 (73)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.2
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Кравцова Н.Г.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри теоретико-правових дисциплін
Полтавського юридичного інституту
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

Стаття присвячена аналізу провідних положень наукової спадщини Джона Дьюї, видатного американського філософа і педагога, (1859–1952) щодо осмислення і розробки феномена дитинства з позицій педагогіки прагматизму. Проведене дослідження продемонструвало, що при розкритті сутності мети освіти і виховання американський педагог продовжив гуманістичний напрям, започаткований Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребелем і метою педагогічного процесу визнавав забезпечення зростання і розвитку природних потенцій дитини. Дослідженням встановлено певний вплив теорії культурних епох Ст. Холла на науково-педагогічні погляди Дж. Дьюї. Постульовано, що динамічний розвиток дитячої психології, розширення її емпіричної бази наприкінці XIX – початку XX століть сприяли об'єктивному осмисленню феномену дитинства як комплексного соціально-культурного конструкта. З'ясовано роль Чиказької експериментальної школи-лабораторії як дослідного майданчика, провідного інструмента кристалізації педагогічних ідей Дж. Дьюї. Акцентовано визначення Дж. Дьюї освіти як процесу постійної реорганізації досвіду учня задля просування до більш високого рівня освіти і виховання, що виключало наявність абсолютної, кінцевої, граничної освітньої мети. Дж. Дьюї доводив, що оскільки освіта є частиною внутрішнього розвитку дитини, її слід розглядати як безперервний процес, що не припиняється упродовж життя людини. Обґрунтовано, що Дж. Дьюї розглядає виховання і розвиток як головну мету освіти, пов'язуючи її із процесами самореалізації, самовдосконалення і саморозвитку особистості. Таким чином, у педагогічній спадщині Дж. Дьюї дитина постає біологічним і соціокультурним суб'єктом, який перебуває у стадії постійного розвитку, а процеси навчання і виховання є невід'ємною складовою її життя.
Ключові слова: *дитинство, педагогіка прагматизму, онтогенез, філогенез, Чиказька експериментальна школа-лабораторія, мета освіти, саморозвиток.*

The article is devoted to the analysis of the leading provisions of the scientific heritage of John Dewey (1859-1952) regarding the reflection on and elaboration of the phenomenon of childhood in terms of the pragmatic pedagogy. The research undertaken has demonstrated that when disclosing the essence of the purpose of education and upbringing, the American pedagogue continued the humanistic direction initiated by Y.G. Pestalozzi, J.-J. Rousseau, F. Froebel and recognized the goal of the pedagogical process as ensuring the growth and development of the child's natural potentialities. A certain influence of the theory of cultural epochs by S. Hall on the scientific and pedagogical views of J. Dewey has been established. Critical perception and partial assimilation of this theory in the pedagogical legacy of the American scientist has been revealed. It is postulated that the dynamic development of child psychology, the expansion of its empirical basis in the late 19th and early 20th centuries contributed to an objective understanding of the phenomenon of childhood as a complex socio-cultural construct. The role of the Chicago Laboratory School as a test site, a leading tool for the crystallization of J. Dewey's pedagogical ideas, is clarified. The article emphasizes J. Dewey's definition of education as a process of constant reorganization of the student's experience towards the advance to a higher level of education and upbringing, which in itself excluded the presence of an absolute, final, and ultimate educational goal. Dewey argued that since education is part of a child's internal development, it should be viewed as a continuous, lifelong process. It is substantiated that J. Dewey considers child's upbringing and development as the main goal of education, linking it to the self-realization, self-improvement and self-development of the individual. Consequently, the pedagogical heritage of J. Dewey, the child is considered a biological and socio-cultural entity in a stage of constant development, and the processes of learning and upbringing constitute an integral part of their life.
Key words: *childhood, pragmatic pedagogy, ontogeny, phylogeny, Chicago Laboratory School, goal of education, self-development.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Глобальні інтеграційні процеси, демократичні трансформації освіти в Україні пов'язані з формуванням не лише європейського, а міжнародного освітнього простору, актуалізують звернення до історико-педагогічного досвіду зарубіжних країн зі сталою демократією як вагомого фактору розв'язання стратегічних для України завдань на основі поліфонічності світових культурно-освітніх процесів. У цьому контексті актуалізуються порівняльні дослідження в галузі педагогіки, зокрема аналіз специфіки американської системи освіти та демократичних принципів її функціонування. Особливий науковий і практичний інтерес викликає педагогічна спадщина Джона Дьюї (1859–1952), видатного американського педагога, філософа, мислителя, вплив якого на світову педагогічну думку триває більше століття. Аналіз провідних положень його новаторської педагогічної концепції виявляє значний прогностичний потенціал для сучасної вітчизняної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні розвідки з позицій компаративної ретроспективи зосереджуються в цілому на теоретичних засадах прагматичної педагогіки. Ю. Чопик й І. Стражнікова систематизують етапи вивчення наукової спадщини Дж. Дьюї, структурують відповідні розвідки за групами. Дослідження

Т. Кошманової, С. Пазинич, І. Радіонової аналізують американську філософію освіти й виховання. Праці В. Пішванової висвітлюють адаптаційний потенціал прогресивної освіти. Історико-педагогічні праці О. Барило, Т. Петрової репрезентують західну «реформаторську» педагогіку в цілому. Дослідження В. Коваленка характеризують шляхи практичного упровадження новаторських педагогічних ідей Дж. Дьюї у вітчизняну освітню практику в першій третині ХХ ст.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, актуалізується потреба у критично-конструктивному аналізі репрезентації феномена дитинства засновником педагогіки прагматизму з позицій гармонізації біологічно детермінованих підходів та соціально-психологічних теорій дорослішання.

Мета статті полягає у виокремленні провідних напрямів осмислення феномена дитинства Джоном Дьюї як з теоретико-методологічних позицій, так і у площині практичної діяльності педагога у Чиказькій експериментальній школі-лабораторії.

Виклад основного матеріалу. Дитинство як комплексний соціокультурний феномен має конкретно-історичний характер, і тому кожній культурі притаманне власне розуміння природи дитини і дитинства. Так, у християнстві дитина – це істота, затаврована первородним гріхом, і шлях до врятування її душі лежить через беззаперечне підкорення батькам і духовним наставникам. У середньовіччі дитинство розглядалося як період слабкості й меншовартості, що долається за допомогою досвідчених вихователів, а дитина вважалася дорослою, коли починала навчання у школі. У XVIII – середині XIX століття період дитинства сприймався як підготовка до дорослого життя. Такою коротко була ґенеза поглядів на дитинство від раннього християнства до XIX століття, яке шведський педагог Е. Кей проголосила „століттям дитини”, і до так званої „педоцентричної революції” кінця XIX – початку XX століть.

Унаслідок специфіки історичного розвитку США, американська педагогіка традиційно відчувала вплив європейських течій та теорій, що призвело до їх певної асиміляції американською педагогікою завдяки властивій їй методологічній відкритості. Це твердження цілковито стосується педагогіки прагматизму. „Еволюція американського прагматизму у тематичному полі філософії освіти та виховання здійснювалася у напрямку абсорбції інших течій і напрямів за принципом комплементарності, що дало змогу застосовувати здобутки соціального біхевіоризму, а також європейської гуманістично-антропологічної філософії”, зазначає І.О. Радіонова [3, с. 36]. При розробці своєї педагогічної системи Дж. Дьюї звертався до спадщини видатних попередників-гуманістів: Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсера, Ф. Фребеля та інших. Зокрема, у педагогічній спадщині Й.Г. Песталоцці увагу Дж. Дьюї привернула методика початкової освіти; у Ф. Фребеля – ідеї педагогічного активізму; у Г. Спенсера – принципи утилітарного підходу до визначення змісту освіти; у Ж.-Ж. Руссо – концепція виховання як природного зростання та розвитку дитини. Символічно, що перша глава програмної праці Дж. Дьюї „Школи майбутнього” називається „Виховання як природний розвиток” і починається цитатою з трактату Ж.-Ж. Руссо „Еміль, або про виховання”. Висновки Дж. Дьюї щодо природи виховання та дитинства цілком співзвучні просвітницьким ідеям великого французького гуманіста:

1) дитинство – пора зростання та розвитку. Нехтування силами та потребами дитинства задля досягнень у „дорослому” житті рівнозначно педагогічному злочину;

2) виховання повинно ґрунтуватися на вроджених нахилах та здібностях дітей;

3) головне завдання дитини полягає у самозбереженні. Це означає не лише зберігання життя як такого, це – збереження себе у процесі розвитку та зростання [8, с. 8].

З метою сприяння практичному випробовуванню й конкретизації філософських та педагогічних ідей Дж. Дьюї у 1896 р. був створений структурний підрозділ очолюваної ним кафедри педагогіки, філософії та психології Чиказького університету – Чиказька експериментальна школа-лабораторія. Американський педагог вважав свою школу важливою формою відображення суспільного життя, яка має „безпосередньо експериментальний характер”, і де теоретичні ідеї конкретизуються в „живу реальність” [5, с.4].

При розкритті поняття „мета виховання і освіти” Дж. Дьюї продовжує антрополого-гуманістичний напрямок, започаткований Ж.-Ж. Руссо, визначає справжнє виховання як природне зростання і розвиток дитячих нахилів та здібностей, засвоєння дитиною інтелектуальних, трудових й естетичних цінностей. „Виховання”, зазначає Дж. Дьюї, „являє собою безперервний процес реконструкції та реорганізації досвіду, які розширюють його значення і збільшують здатність керувати подальшим досвідом” [1, с. 103]. Таким чином, за переконанням Дж. Дьюї, досвід кожної дитини є вихідним пунктом і водночас кінцевою метою її виховання й освіти: „від досвіду дитини – через її досвід – до розширення цього досвіду” [1, с. 103]. Ще більш конкретно ця теза озвучена в праці „Моє педагогічне кредо”: „... виховання ми мусимо розуміти як постійну реконструкцію досвіду, визнаючи, що процес і мета виховання є єдиною і тією ж самою справою” [2, с. 53]. Із цим положенням Дж. Дьюї можна погодитися, якщо мета повністю матеріалізується і реалізується в процесі.

У контексті педагогіки Дж. Дьюї основою педагогічного процесу є не навчальні програми, форми, методи навчання, а особистість учня, який стає центром навчально-виховного процесу, активним суб’єктом навчання, комунікації та

співпраці з учителем. За переконанням Дж. Дьюї „центр тяжіння традиційного виховання лежить поза дитиною. Він міститься на вчителях, на підручнику, скрізь, де завгодно, тільки не на безпосередніх інстинктах та активній праці самої дитини" [7, с. 34]. Тому реформування освітньої галузі, на думку вченого, полягає у зміщенні центру тяжіння. За глибиною та масштабністю змін наслідки такої реформи цілковито можна порівняти з революцією, яку викликав у астрономії Коперник, коли переніс астрономічний центр з Землі на Сонце: „Таким чином дитина стає Сонцем, навколо якого обертаються усі освітні джерела, вона – центр, навколо якого вони зорганізуються" [7, с. 34].

Принагідно зазначимо, що наприкінці XIX – початку XX століття під впливом ідей еволюційної біології у психології були здійснені спроби пояснити механізми зміни стадій розвитку психічних процесів і форм поведінки людини з позицій біогенетичного закону. Сутність цього закону, сформульованого у 1866 р. німецьким вченим Е. Геккелем, полягає у тому, що індивідуальний розвиток організму – онтогенез – є рекапітуляцією етапів еволюції всього виду – філогенезу. У контексті психолого-педагогічних наук цей закон отримав назву теорії культурних епох. Згідно з цією теорією існує відповідність між еволюцією всього живого, зокрема, історичним розвитком суспільства й індивідуальним розвитком дитини. Апологети теорії культурних епох (Ст. Холл, Дж. Болдуін) проводили аналогію між поведінкою первісної людини і поведінкою дошкільника, людини епохи античності – і молодшого школяра тощо.

Дж. Дьюї був добре обізнаним із теоретичними поглядами й діяльністю Ст. Холла, адже коло наукових інтересів учених-сучасників збігалося. До того ж період „кристалізації" психолого-педагогічного обґрунтування діяльності Чиказької школи-лабораторії відбувався одночасно з розпалом наукової полеміки навколо теорії культурних епох. Дж. Дьюї звертав увагу науково-педагогічної спільноти на те, що ця теорія проводить чітку паралель між історією цивілізації і розвитком дитини. Проте, наголошував Дж. Дьюї, доказів існування такої безпосередньої відповідності немає. „Теорія культурних епох, хоч загалом і слушна, не враховує важливості інтерпретації минулого зв'язку із сьогоденням і не визначає характерних рис їхньої суспільної структури. Вона розглядає історичні періоди як самодостатні з погляду значення і цінностей" [6, с. 90]. Дж. Дьюї висловлює припущення щодо можливих наслідків діяльності беззастережних апологетів цієї теорії: висхідним пунктом вони зроблять вивчення історичних епох, а потім штучно перенесуть результати своїх досліджень на розвиток дитини. Дж. Дьюї вважає це неприпустимим. „Власні сили та інстинкти дитини постачають матеріал і є відправною точкою всього виховання. Якщо зусилля вчителя не поєднуються з такою діяльністю, яку дитина здійснює за власною ініціативою, незалежно від вчителя, навчання зводиться до тиску ззовні" [2, с. 51]. Педагоги, підкреслює Дж. Дьюї, мають починати свою діяльність з вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей. Знання закономірностей історичного розвитку людства можуть допомогти у вирішенні певних педагогічних завдань, але першорядного значення не мають: „Виходячи з того, що певна епоха вже пройдена людством, ми, можливо, знайдемо в дитині якісь кореляції з цим періодом. Максимум того, що це може дати – наведення на роздуми і постановка питань... Але в усіх випадках ми маємо повертатися до вивчення дитини" [6, с. 91]. Педагоги повинні також пам'ятати, продовжує Дж. Дьюї, що певні історичні епохи, наприклад, полювання або кочівництво – це етапи минулого, і людство вже перейшло на нові, вищі щаблі розвитку. Саме тому ретельне і тривале вивчення мисливства або пастухування у школі доби індустріалізації й урбанізації було б дивним і невиправданим.

Слід, однак, зазначити, що Дж. Дьюї повністю не заперечував теорію культурних епох. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що ця теорія була з певними застереженнями асимільована Дж. Дьюї при розробці теоретичного обґрунтування діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії. Дж. Дьюї зробив наголос не на механічному перенесенні у виховання біогенетичного закону, а на психологізації навчального процесу: відповідності змісту освіти психофізіологічним можливостям дітей на усіх етапах їхнього розвитку: „... першоосновою виховання є розвиток дитячих сил, який слід організувати тим загальним шляхом творчої розбудови, яким створена сучасна цивілізація" [2, с. 51].

Дж. Дьюї вказував, що динамічний розвиток дитячої психології, розширення та вдосконалення її експериментальної бази дозволили значно уточнити уявлення про природу дитячої психіки і механізми її розвитку. Результати досліджень окремих психічних процесів давали теоретичне обґрунтування вимогам і завданням педагогічної практики, створивши передумови для їхнього вирішення.

При розробці навчального плану і програм Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї спирався на об'єктивні дані про перебіг психічних процесів у дітей від чотирьох до чотирнадцяти років (саме таким був вік учнів школи-лабораторії): „... у розвитку характеру дитини активна сторона передує пасивній, експресія з'являється раніше усвідомленого сприймання; розвиток м'язів передує розвитку сенсоріки; рухи з'являються раніше усвідомлених відчуттів" [2, с. 53]. Виходячи з цих теоретичних позицій, Дж. Дьюї стверджував, що у своєму розвитку діти вищезгаданих вікових груп проходять

три взаємопов'язані стадії. Тому зміст освіти має відповідати їхнім особливостям. Для першої, другої та третьої стадії були визначені певні вікові групи учнів, а між стадіями передбачалися перехідні періоди. На 1-й стадії вік учнів коливався від чотирьох до восьми з половиною років, на 2-й – від восьми з половиною до дванадцяти років, а на 3-й – від чотирнадцяти до п'ятнадцяти років. Вік дітей у кожній групі можна було легко з'ясувати, додавши цифру „три" до номера групи.

Аналіз наукової бази дає підстави виділити головні чинники інтеграції ідей дитиноцентризму та гуманізму в навчально-виховному процесі Чиказької школи-лабораторії Дж. Дьюї:

1) індивідуалізація педагогічного процесу. Кожна дитина, стверджував американський педагог, яскраво виявлена індивідуальність, і поки діти будуть сприйматися як ціле, як клас, надати навчально-виховному процесові особистісної орієнтації неможливо. „Якщо учні завжди вишикувані у пряму лінію, ходять вервечкою, отримують знання за однаковим методом і повинні повертати ці знання абсолютно однаково, ми ніколи й нічого не дізнаємось про душу дитини" [8, с. 77]. Науково обґрунтований педагогічний процес неможливий без урахування психологічних особливостей дітей. Для Дж. Дьюї виховання – це постійна реконструкція та реорганізація досвіду дитини. При цьому індивідуальний досвід кожного учня є і висхідним пунктом, і кінцевою метою його навчання: шлях до опанування науковим знанням лежить від досвіду дитини, через цей досвід – до його розширення та збагачення;

2) орієнтація педагогічного процесу на запити, здібності та нахили дитини. Діяльність школи-лабораторії Дж. Дьюї розглядав як альтернативу пануючій у традиційній школі „фабричній моделі ефективності". Ознайомлення з базовими професіями суспільства, творча співпраця не задля оцінки або з остраху покарання, а з метою максимального саморозвитку та самореалізації учнів виступили на противагу викладанню на книжковій основі та авторитарним педагогічним взаєминам. „Успіх або провал нашої політики обов'язкової освіти залежить від того, чи зможемо ми зробити перебування дитини у школі цікавим та насиченим... Ми можемо забезпечити примусову фізичну присутність дитини у школі, але виховання відбувається тільки через зацікавлену увагу до навчального процесу і через участь у ньому. ... Педагог повинен обирати такі форми навчання, які б відповідали інтересам, можливостям і здібностям дитини. Іншого способу підтримки справжньої зацікавленості дитини не існує" [4, с. 9];

3) забезпечення свободи вияву розумової та фізичної активності учнів. Інтеграція активних форм навчання у педагогічний процес школи-лабораторії Чиказького університету призвела, за словами Дж. Дьюї, до оновлення шкільного духу, утвердження атмосфери співробітництва та свідомої дисципліни. Педагоги школи вважали свободу виявлення розумової індивідуальності невід'ємною від свободи фізичних рухів, адже обмеження останньої негативно відбивається на вирішенні інтелектуальних проблем, оскільки у такий спосіб гальмуються процеси спостереження та дослідження. Відзначаючи одноманітність програм і методів традиційної освіти, для якої „... усі люди схожі, мов груші у шкірці", Дж. Дьюї звертає увагу на вигляд шкільних кімнат і стверджує, що „... сповивання у вигляді парт – голова вперед, руки складені... напружує нерви школяра. Не дивно, що після тривалого сидіння за партами учні галасливо вистрибують з класу, мов вириваються на свободу" [8, с. 67]. Якщо не забезпечується вихід фізичної енергії учнів, то вона накопичується і проривається назовні надзвичайно бурхливо, оскільки осмислення рухів ще не зовсім дисциплінованого тіла навантажує дитячу нервову систему. Цього можна запобігти, наголошує Дж. Дьюї, якщо дати дітям свободу рухатися, потягатися щоразу, як вони відчувають у цьому потребу. У праці „Школа і суспільство" Дж. Дьюї розповідає про свої тривалі й марні пошуки у магазинах таких меблів для школи-лабораторії, які б з художніх, гігієнічних та педагогічних міркувань відповідали б запитам дітей. Так само як біолог може взяти одну-дві кістки і реконструювати всю тварину, так варто лише уявити собі традиційну шкільну кімнату з довжелезними рядами потворних парт, розставлених так, щоб залишилося якомога менше вільного місця, з голими стінами, і вам стане ясно, що у таких умовах можливий лише один вид навчальної діяльності – слухання [7, с. 23].

Зауважимо, що свобода самовираження у контексті педагогічних ідей Дж. Дьюї не ототожнюється з вседозволеністю, потуранням дитячим примхам: „Свобода не знищує обмежень, які природа та суспільство накладають на кожного індивіда, не дозволяє йому віддаватися інстинктам, шкідливим для нього як члена спільноти", наголошував педагог [8, с. 77].

Висновки. Таким чином, виявлено й обґрунтовано наступні компоненти педагогічної концепції Дж. Дьюї, як-от: дитиноцентризм, біосоціальна природа людини, провідна роль практики в пізнанні, самоактивність особистості в процесах набуття досвіду. Доведено, що метою педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії було забезпечення розвитку і зростання природних потенцій дитини – висхідної точки й центру всього навчально-виховного процесу. Згідно Дж. Дьюї, саме особливості психічної природи дитини, її потреби в освоєнні навколишнього середовища, узгодженні з запитами суспільства, до якого належить дитина, мають визначати зміст роботи школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дьюї Дж. Демократія і освіта. / Пер. с англ. Г. А. Лучинского. Львів: Літопис, 2003. 294 с.

2. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / пер. з англ. В.О. Коваленка. *Шлях освіти*. 1998. №1, С.50-55.

3. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови. Х.: ХДПУ, 2000. 206 с.

4. Dewey J. Interest and Effort in Education. Boston: Houghton Mifflin, 1913. 103 p.

5. Dewey J. Plan of organization of the university primary school. Privately printed (Un-ty of Chicago) Archives, Regenstein, Library, 1895. 16 p.

6. Dewey J. The education situation. Chicago: University of Chicago Press, 1902. 99 p.

7. Dewey J. The School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1899. 169 p.

8. Dewey J., Dewey E. The Schools of Tomorrow. NY.: Dutton, 1915. 346 p.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

OLAP ДЛЯ СТУДЕНТІВ: ПРОСТИМИ СЛОВАМИ ПРО КУБИ, ЗРІЗИ Й ДАШБОРДИ

OLAP FOR STUDENTS: PLAIN-LANGUAGE EXPLANATIONS OF CUBES, SLICES AND DASHBOARDS

УДК 004.65:378
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.3
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Круглик О.С.,
аспірант кафедри психології
та педагогіки
Університету імені Альфреда Нобеля

Стаття присвячена одному з ключових завдань підготовки майбутніх економістів — оволодінню багатовимірним аналізом даних (OLAP) як базовою складовою аналітичної компетентності, що в сучасних умовах стає необхідною передумовою ефективної професійної діяльності. У роботі подано доступне, «нелабораторне» пояснення базових понять: вимір, міра, ієрархія, зріз, drill-down/drill-up, pivot і «куб даних». На матеріалі навчального кейсу «Продажі ритейлу» послідовно описано зіркоподібну модель (факт-таблиця й довідники), логіку побудови коректних метрик (дохід, собівартість, маржа, середній чек) та принципи текстового представлення результатів у форматі «словесного дашборда».

Окрему увагу приділено питанню дисципліни метрик та уникненню типових помилок, що виникають під час навчання: плутанині між брутто і нетто показниками, використанню «середнього від середніх», порушенню контексту фільтрів та некоректній роботі з ключами. Такі ситуації демонструють, наскільки важливо формувати у студентів не лише технічні навички, але й цілісне бачення даних та здатність критично осмислювати результати.

Запропоновано компактну рубрику оцінювання сформованості аналітичної компетентності, яка охоплює п'ять вимірів: якість побудови моделі, коректність визначення мір, свідоме застосування операцій OLAP, глибину інтерпретації результатів та здатність до комунікації висновків. Додатково автор уклав каталог типових студентських помилок, що має не лише діагностичну, але й профілактичну цінність, дозволяючи попередити системні труднощі. На основі аналізу й апробації запропоновано мікрокурс на 2–3 заняття з акцентом на прийняття управлінських рішень, уміння здійснювати порівняння у часі та формулювати дієві висновки. Курс орієнтовано не стільки на роботу з конкретним програмним середовищем, скільки на універсальні смислові інваріанти OLAP, що забезпечує крос-платформну цінність та підвищує його гнучкість.

Результати апробації засвідчили, що навіть у повністю текстовому форматі без ілюстрацій студенти здатні виконувати зрізи, деталізувати дані, проводити навігацію та аргументовано презентувати висновки, якщо навчальні кроки структуровані, а критерії оцінювання прозорі. Практична значущість методики полягає у можливості її швидкої інтеграції в освітній процес, використання у різних дисциплінах економічного спрямування та застосування у форматах публікацій, де графічні матеріали обмежені. Таким чином, стаття поєднує методологічну чіткість, педагогічну новизну та практичну спрямованість, що робить її вагомим внеском у розвиток сучасної економічної освіти й формування критично мислячих, аналітично компетентних фахівців.

Ключові слова: *OLAP, куб даних, зрізи, дашборд, багатовимірний аналіз, зіркоподібна схема, аналітична компетентність, економічна освіта.*

The article is devoted to one of the key tasks in the training of future economists- mastering multidimensional data analysis (OLAP) as a fundamental component of analytical competence, which in today's conditions becomes an essential prerequisite for effective professional activity. The paper provides an accessible, "non-laboratory" explanation of basic concepts such as dimension, measure, hierarchy, slice, drill-down/drill-up, pivot, and the "data cube." Using the educational case study "Retail Sales," it consistently describes the star schema model (fact table and reference tables), the logic of constructing correct metrics (revenue, cost, margin, average receipt), and the principles of presenting results in the format of a "verbal dashboard."

Special attention is paid to the issue of metric discipline and the avoidance of typical mistakes that occur during learning: confusion between gross and net indicators, the use of "averages of averages," violations of filter contexts, and errors in handling keys. These situations demonstrate how important it is to develop in students not only technical skills, but also a holistic vision of data and the ability to critically interpret results.

A compact rubric for assessing the formation of analytical competence is proposed, covering five dimensions: quality of model construction, correctness of measure definition, conscious application of OLAP operations, depth of result interpretation, and ability to communicate conclusions. In addition, the author provides a catalog of typical student mistakes, which has both diagnostic and preventive value, allowing educators to anticipate systemic difficulties. Based on the analysis and testing, a short microcourse of 2–3 sessions is proposed, emphasizing managerial decision-making, the ability to conduct temporal comparisons, and the formulation of actionable conclusions. Importantly, the course is focused not so much on working with a particular software environment, but on universal semantic invariants of OLAP, which ensures its cross-platform applicability and enhances flexibility.

The results of testing show that even in a fully textual format without illustrations, students are able to perform slices, navigate data in detail, and present reasoned conclusions, provided that learning steps are well-structured and assessment criteria are transparent. The practical significance of the approach lies in its ability to be quickly integrated into the educational process, to be applied in different economics-related disciplines, and to be used in publication formats where the use of graphical materials is limited. Thus, the article combines methodological clarity, pedagogical novelty, and practical orientation, making it a valuable contribution to the development of modern economic education and the formation of critically thinking, analytically competent professionals.

Key words: *OLAP, data cube, slices, dashboard, multidimensional analysis, star schema, analytical competence, economics education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна економічна освіта перебуває під тиском швидкої цифровізації бізнесу, де прийняття рішень дедалі частіше спирається на багатовимірний аналіз даних. Випускник економічної спеціальності має вміти моделювати дані, виконувати OLAP-операції та перетворювати результати на зрозумілі управлінські висновки. Попри це, у більшості навчальних курсів домінує інструментально-орієнтоване навчання (робота з інтерфейсами конкретних продуктів), тоді як смислова логіка OLAP – поняття «вимір/міра», ієрархії, контекст фільтрів, коректність агрегувань – залишається фрагментарно засвоєною. У результаті студенти відтворюють покрокові інструкції, але не демонструють стабільної здатності мислити даними поза межами знайомого інструмента.

Проблема ускладнюється кількома системними чинниками.

1) Термінологічний бар'єр і перевантаження інтерфейсами. Навчання часто починають з кнопок і меню, не заклавши міцних уявлень про модель «факт–виміри», природу ієрархій та різницю між зрізом, деталізацією (drill-down/up) і перестановкою осей (pivot). Через це помилки в агрегуванні здаються «збоями інструмента», а не наслідком неправильної моделі.

2) Відсутність дисципліни метрик і контексту. Типові збої – «середнє від середніх», змішування брутто/нетто, некоректні календарі, дубльовані ключі – лишаються непоміченими, бо не формулюються як окремі критерії якості аналітики.

3) Надмірна залежність від візуалізацій. Коли розуміння OLAP підміняється графіками, студенти не вміють вербалізувати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати періоди й формулювати рішення без діаграм, що критично для текстових звітів і публікаційних форматів з обмеженнями на ілюстрації.

4) Фрагментарне оцінювання компетентності. Без прозорої рубрики важко відрізнити технічну вправність (натиснув потрібні кнопки) від аналітичної зрілості (побудував коректну модель, обрав валідні метрики, дав обґрунтовані висновки).

5) Гетерогенність підготовки студентів. У групі співіснують різні рівні цифрової грамотності та статистичних знань; це вимагає мінімалістичної, переносної між інструментами методики, яка не «ломається» при зміні середовища (Excel/Power BI/Qlik).

Наслідком переліченого є розрив між очікуваннями роботодавців (аналітично грамотний молодший фахівець, здатний швидко будувати зрозумілі зрізи та приймати рішення) і реальними навчальними результатами (уміння «намалювати дашборд», але без гарантії коректності моделі й метрик). Цей розрив проявляється у невпевненості студентів у роботі з ієрархіями часу, ускладнює крос-платформну мобільність і робить результати аналізу непорівнюваними в часі та між підрозділами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичний каркас багатовимірного моделювання даних традиційно спирається на дві комплементарні школи – вимірне моделювання (dimension modeling) Р. Кімбала та підхід сховищ даних Б. Інмона. У працях Кімбала сформульовано принципи зіркоподібної схеми, розмежування «фактів» і «вимірів», роль ієрархій, а також рекомендації щодо коректних агрегувань та обробки напівдетермінованих бізнес-вимог [1, с. 25–46; 1, с. 151–176]. Саме ці положення становлять методологічну основу навчальних завдань зі створення простих OLAP-кубів і пояснюють, чому якість моделі безпосередньо визначає валідність показників. Водночас Інмон, описуючи архітектуру сховищ даних і принципи інтеграції джерел, акцентує на корпоративному рівні консолідації, історизації та керуванні змінами, що важливо для розуміння контексту, у якому студентські OLAP-моделі мають функціонувати в реальному бізнесі [2, с. 3–18; 2, с. 211–238].

Сучасні керівництва провідних BI-платформ деталізують практики реалізації цих принципів у прикладних середовищах. Матеріали Microsoft Learn узагальнюють вимоги до зіркоподібної схеми в Power BI (єдині календарі, унікальні ключі, односпрямовані зв'язки для фактів тощо), пропонуючи типові антипатерни й способи їх уникнення [3]. Qlik Help систематизує поняття «вимірів» і «мір» у контексті асоціативної моделі даних Qlik і пояснює вплив фільтрів на контекст обчислень, що критично для інтерпретації зрізів та операцій drill-down/drill-up [4]. Документи Oracle щодо OLAP, розглядаючи куби як фізичні/логічні структури, підкреслюють значення ієрархій часу та коректних календарів, без чого порівняння періодів втрачає валідність [5]. Довідники Tableau (попри візуалізаційний фокус) чітко розрізняють дискретні/неперервні представлення вимірів і мір, демонструючи, як технічні налаштування впливають на семантику агрегувань [6].

У педагогічному вимірі низка робіт наголошує на ефективності problem-based learning і case-based learning для формування аналітичної компетентності майбутніх економістів, коли навчальні завдання завершуються управлінськими рішеннями, а оцінювання здійснюється за прозорою рубрикою критеріїв. Однак значна частина публікацій зосереджується на інструментальних аспектах (інтерфейси, графіки), залишаючи поза увагою текстоцентричні формати репрезентації результатів і дисципліну метрик (боротьба з «середнім від середніх», узгодження брутто/нетто, стійкість до фільтрів). Таким чином, простежується лакуна між зрілою методологією вимірного моделювання [1; 2] і дидактичними описами, адаптованими до умов, коли використання ілюстрацій обмежене або неможливе.

Критичним також є питання переносності компетентності між інструментами. Офіційні керівництва платформ конвертують ті самі ідеї різними термінами (наприклад, «міри»/«calculated fields», «деталізація»/«drill»), що породжує термінологічну гетерогенність і помилки у студентів за переходу між середовищами [3; 4; 6]. На цьому тлі зростає потреба у коротких методиках, які виводять на перший план смисловий «кістяк» OLAP (модель–міра–контекст) і задають єдину логіку оцінювання результатів – незалежно від вибраної платформи.

Підсумовуючи, наявний науково-практичний доробок забезпечує глибоку методологічну базу для OLAP і широке інструментальне покриття, проте бракує стислих, текстоцентричних, кросплатформних дидактичних описів, де поєднано: (а) людськомовне пояснення базових понять; (б) уніфіковані кроки від моделі до управлінських висновків; (в) формалізовану рубрику оцінювання й каталог типових помилок. Запропонована в статті методика спрямована на заповнення цієї прогалини, спираючись на класичні підходи Кімбала та Інмона [1; 2] і практичні настанови провайдерів BI-платформ [3; 4; 5; 6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний теоретичний і прикладний доробок у сфері OLAP та BI, у практиці підготовки майбутніх економістів зберігається низка «білих плям», що гальмують формування справжньої аналітичної компетентності.

Текстоцентричні формати навчання. Більшість методик спираються на візуальні засоби (графіки, діаграми, скріншоти), тоді як здатність студентів вербалізувати аналітику (чітко, структуровано, без «опори» на графіку) лишається недостатньо розробленою.

Переносність між інструментами. Існує розрив між «логікою OLAP» і специфікою окремих платформ. Студенти, що опановують один інтерфейс, часто втрачають впевненість при переході до іншого середовища, бо не виділяють інваріант: модель–міри–контекст.

Дисципліна метрик і контекстів. У навчальних матеріалах рідко формулюється чек-лист якості обчислень (середнє від середніх; брутто/нетто; календар і ієрархії часу; унікальність ключів; стійкість до фільтрів). Через це типові помилки набувають системного характеру.

Об'єктивізація оцінювання. Відсутні короткі, відтворювані рубрики, що дозволяють відрізняти технічну вправність у натисканні кнопок від зрілості мислення даними (коректна модель, валідні міри, причинно-наслідкова інтерпретація, рішення).

Мінімальна, але повна програма. Існує потреба у мікрокурсі на 2–3 заняття, який би давав «кістяк» OLAP без зайвої інструментальної деталізації, однак з повним циклом: від моделі → до мір → до OLAP-операцій → до управлінських висновків.

Метою статті є розроблення та обґрунтування текстоцентричної, крос-платформної методики навчання основ OLAP для студентів-економістів, яка забезпечує:

1) уніфікований шлях «модель–міри–контекст–OLAP-операції–вербальний дашборд»;

2) формування дисципліни метрик і правил порівнянності у часі та між зрізами;

3) прозоре, відтворюване оцінювання рівня аналітичної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Запропонований підхід виходить із того, що OLAP має викладатися через інваріанти, спільні для будь-якого програмного середовища. У центрі – вимірна модель даних, коректні міри й дисципліна контексту, які разом утворюють «кістяк» аналітики. Відправною точкою є зіркоподібна схема, де фактова таблиця зберігає транзакції, а довідники описують контекст. У навчальному кейсі «Продажі ритейлу» цього достатньо: факт «Продажі» містить посилання на дату, товар і магазин, а також кількість, ціну та собівартість одиниці; довідники «Дата», «Товар» і «Магазин» задають ієрархії часу, товарні категорії та просторові особливості мережі. Практична цінність такої моделі в її прозорості: унікальні ключі, повні ієрархії та однозначні зв'язки дозволяють уникнути «тихих» помилок, що часто маскуються під збої інструмента.

Визначення мір спирається на просту, але принципову вимогу: обчислювати їх на рівні найдрібнішого запису, а вже потім агрегувати. Дохід розуміється як сума добутку кількості на ціну, собівартість – як сума добутку кількості на собівартість, маржа – як різниця між ними. Найбільше непорозумінь викликає середній чек: його не можна отримувати як «середнє від середніх», потрібно спершу підсумувати на рівні конкретного чека, а далі ділити на кількість чеків у заданому контексті. Паралельно фіксуються дефініції – з ПДВ чи без, брутто чи нетто; саме ці «дрібниці» гарантують порівнюваність результатів між періодами, магазинами або форматами. Єдиний календар для всієї моделі й чітко описаний рівень ієрархії, на якому зроблено висновок, завершують базову «граматику» мір.

Операції OLAP у такій рамці постають не як кнопки, а як способи ставити запитання до даних. Зріз відповідає на «що відбулося у вибраному сегменті», деталізація і узагальнення по ієрархії часу або товарних рівнях дозволяють побачити структуру змін, а перестановка осей (pivot) допомагає змінити кут зору, коли звичне представлення приховує закономірності. Наприклад, зростання маржі у другому кварталі набуває сенсу лише тоді, коли стає зрозуміло, на якому рівні ієрархії воно спостерігається – рік проти року чи квартал проти кварталу – і чи не є воно наслідком перерозподілу асортименту або регіонального ефекту. У кожному випадку будь-яка операція супроводжується

перевіркою контексту: який період, який піднабір даних, який рівень ієрархії, які фільтри застосовано.

Щоб навчити студентів аргументувати результати без опори на графіки, вводиться формат «словесного дашборда». Він передбачає короткі, насичені сенсом абзаци, де послідовно фіксуються факт зміни, її імовірні причини та конкретна дія. Так, твердження «маржа зросла» саме по собі малоінформативне; значення з'являється тоді, коли додаються період, масштаб і драйвери: наприклад, перерозподіл продажів на користь певної підкатегорії у визначеному форматі магазинів і конкретному регіоні. Далі формулюється управлінський крок – тестове промо, корекція асортименту або зміна політики запасів. Такий текстовий виклад розвиває у студентів уміння «читати» дані очима менеджера, а не лише користувача інструмента.

Окрема увага приділяється оцінюванню. Замість загальної вираженості «гарними таблицями» пропонується рубрика, що розрізняє п'ять площин компетентності: якість моделі (цілісність «зірки», унікальність ключів, повнота ієрархій), валідність мір (відсутність методичних помилок і стійкість до фільтрів), доречність та усвідомленість застосування OLAP-операцій, глибина аналітики (причинно-наслідкові пояснення й альтернативні гіпотези) і, нарешті, якість комунікації результатів. Така схема унеможливлює підміну суті формою й дозволяє різним викладачам оцінювати роботи узгоджено.

Проблемні місця навчання виявляються досить стабільними. Найчастіше трапляються дублікати ключів у довідниках, що руйнують деталізацію; некоректні типи дат, через які неможливо групувати по місяцях; уже згадане «середнє від середніх»; змішування брутто і нетто в межах одного звіту; а також випадки, коли фільтри непередбачувано змінюють сенс метрик. Запобігти цьому допомагає проста дисципліна: перевіряти унікальність і відповідність ключів до завантаження, формувати повноцінний календар з чіткими шляхами Рік → Квартал → Місяць → День, документувати правила розрахунку кожної міри та регулярно тестувати їх під різними комбінаціями фільтрів.

Методика впроваджується у форматі мікрокурсу. На першому занятті студенти вибудовують модель і письмово фіксують дефініції мір; на другому опановують зрізи, деталізацію, узагальнення та перестановку осей, тренуючись пояснювати зміни мовою причин і наслідків; на третьому готують «словесний дашборд» і роблять коротку усну презентацію, підкріплену самоперевіркою за рубрикою. Така послідовність забезпечує замкнений цикл від даних до рішень і дозволяє акуратно відділити технічні навички від власне аналітичного мислення.

Очікуваним результатом є формування стійкої OLAP-грамотності: студенти будують коректні моделі, визначають валідні міри, усвідомлено користуються операціями багатовимірного аналізу й здатні описати отримані висновки у стислому, діловому тексті. Завдяки крос-платформній природі підходу ці вміння легко переносяться з одного інструмента до іншого – від Excel до Power BI чи Qlik – і залишаються релевантними як для академічних завдань, так і для реальних бізнес-сценаріїв.

Висновки. У статті обґрунтовано текстоцентричну, крос-платформну методику навчання OLAP для студентів-економістів, що зосереджується на інваріантах «модель–міри–контекст–операції–вербальний дашборд» і не прив'язує засвоєння матеріалу до конкретного програмного середовища. Показано, що навіть за відсутності графічних ілюстрацій можливо ефективно формувати базову OLAP-грамотність, якщо навчальний процес вибудувано послідовно, дефініції метрик зафіксовано наперед, а правила роботи з контекстом і календарями залишаються незмінними й прозорими для всіх учасників курсу.

Запропонований мікрокурс охоплює повний цикл від побудови зіркоподібної моделі та визначення валідних мір до виконання зрізів, деталізації та перестановок осей і завершується підготовкою «словесного дашборда», де кожен факт супроводжується обґрунтуванням і конкретною дією. Такий формат переводить увагу студентів від механіки натискання кнопок до мислення даними, допомагає уникати типових методичних помилок і робить висновки порівнюваними в часі та між сегментами бізнесу.

Окрема увага приділена оцінюванню результатів: розроблена рубрика дозволяє відрізняти технічну вправність від справжньої аналітичної зрілості, забезпечує узгодженість оцінювання між викладачами та групами і знижує ризик підміни суті формою. Систематизація поширених помилок – дублікатів ключів, «середнього від середніх», змішування брутто й нетто, некоректного трактування дат і зламу контексту фільтрами – разом із короткими запобіжниками створює надійну методичну основу для аудиторної та самостійної роботи.

Практична значущість підходу виявляється у його переносності між платформами (Excel, Power BI, Qlik), швидкості впровадження в навчальні плани та придатності до публікаційних форматів із обмеженнями на ілюстрації. Попри те, що текстовий формат має свої межі й не дозволяє демонструвати всі аспекти візуального аналізу, структурований «вербальний дашборд», дисципліна метрик і стандартизоване оцінювання частково компенсують ці обмеження та підтримують стабільну якість навчальних результатів.

Перспективи подальшої роботи пов'язані з інтеграцією методики у теми прогнозування попиту, A/B-експериментів і аналізу еластичності, а також із розробленням галузевих кейсів для e-commerce, HoReCa та виробництва. У підсумку

представлений підхід сприяє скороченню розриву між очікуваннями ринку праці та реальними уміннями випускників, переводячи навчання з площини «як намалювати дашборд» у площину валідних аналітичних висновків і готових до впровадження управлінських рішень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Kimball R., Ross M. The Data Warehouse Toolkit: The Definitive Guide to Dimensional Modeling. 3rd ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013. 560 c.

2. Inmon W. H. Building the Data Warehouse. 4th ed. Indianapolis: Wiley Publishing, 2005. 432 c.

3. Microsoft Learn. Star schema design in Power BI. URL: http://learn.microsoft.com/en-us/power-bi/guidance/star-schema (дата звернення: 20.08.2025).

4. Qlik Help. Dimensions and measures (Qlik Sense). URL: http://help.qlik.com/en-US/sense/Content/LoadData/Concepts/Dimensions-and-measures.htm (дата звернення: 20.09.2025).

5. Oracle. Data Warehousing Concepts: OLAP. URL: http://docs.oracle.com/database/121/DWHSG/olap.htm (дата звернення: 15.09.2025).

6. Tableau Help. Dimensions and Measures. URL: http://help.tableau.com/current/pro/desktop/en-us/datafields_typesandroles.htm (дата звернення 30.08.2025).

7. Savin-Baden M., Major C. H. Foundations of Problem-Based Learning. Maidenhead: Open University Press & SRHE, 2004. 170 c.

8. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. 4th ed. Maidenhead: Open University Press & McGraw-Hill Education, 2011. 418 c.

9. Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education, 2004, 93(3), c. 223–231

10. Wiggins G., McTighe J. Understanding by Design. Expanded 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD, 2005. 370 c.

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАКЛАДІВ СОЦІАЛЬНОЇ ОПІКИ В УКРАЇНІ У XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

ORGANIZATION OF SOCIAL CARE INSTITUTIONS IN UKRAINE IN THE 19TH – EARLY 20TH CENTURY

УДК 378(09)(477.4/7)“19/20”
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.4
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Сейко Н.А.,
докт. пед. наук,
професор кафедри соціальних технологій
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Котловий С.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Літяга І.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирського державного університету імені Івана Франка

У статті представлено результати аналізу створення та діяльності закладів соціальної опіки на території підросійської України XIX – початку XX століття. На підставі аналізу історичних джерел та наукових публікацій з проблеми соціальної опіки в історії соціальної роботи в Україні сформульовано висновок про те, що заклади соціальної опіки на території підросійської України упродовж XIX – початку XX століття склали певну систему, яка уможливлювала обмежену соціалізацію дітей з соціально незахищених сімей, дітей-сиріт, та дітей з обмеженими функціональними можливостями.
Обгрунтовано положення про те, що в першій половині XIX століття відбулася серйозна трансформація ставлення суспільства до питань соціального захисту незахищених прошарків населення. Відзначено, що попри імперський характер моделі соціальної опіки досліджуваного періоду дитина поступово стала суб'єктом права; встановилася волюнтаристсько-адміністративна система соціалізації; у другій половині XIX століття сформувалася суспільна думка про державну необхідність і самозахист імперської моделі держави від соціальних потрясінь за допомогою системи соціальної опіки незахищених прошарків населення.
Відзначено місце і роль різноманітних громадських благодійних організацій і товариств, а також ініціативу приватних осіб у створенні спеціальних закладів соціальної опіки на території підросійської України (спеціальних класів чи шкіл-інтернатів для дітей з функціональними обмеженнями, сиротинців, виховних будинків для дітей бідняків, рукодільних майстерень, притулків, робітничих будинків). Обгрунтовано думку, що в другій половині XIX ст. вперше в історії вітчизняної соціальної роботи благодійність стала сприйматися як провідник соціалізації дітей з соціально незахищених прошарків населення. Сформульовано висновок про роль і значення соціальної опіки дітей, батьки яких знаходилися у місцях позбавлення волі, чи про неповнолітніх злочинців, оскільки соціальна опіка могла стати вирішальним чинником соціальної реабілітації, а просвітництво, залучення дітей до школи – засобом профілактики дитячої та підліткової злочинності.
Ключові слова: *соціальна опіка, дитинство, благодійність, призріння, XIX століття.*

The article presents the results of an analysis of the establishment and functioning of social care institutions in the territories of Russian-ruled Ukraine during the 19th and early 20th centuries. Based on the study of historical sources and scholarly publications on the history of social care in the development of social work in Ukraine, the conclusion is drawn that social care institutions in this region during the 19th and early 20th centuries constituted a system that enabled a limited socialization of children from socially disadvantaged families, orphans, and children with functional impairments.
It is argued that in the first half of the 19th century, a significant transformation occurred in society's attitudes toward the social protection of vulnerable groups. Despite the imperial character of the social care model of this period, the child gradually came to be recognized as a subject of rights; a voluntarist-administrative system of socialization was established; and by the second half of the 19th century, public opinion acknowledged the state necessity of protecting and maintaining the imperial model through a system of social care for the most vulnerable groups.
The article highlights the role of various public charitable organizations and societies, as well as private initiatives, in establishing specialized social care institutions in the territories of russian-ruled Ukraine (special classes or boarding schools for children with disabilities, orphanages, houses for the upbringing of impoverished children, handicraft workshops, shelters, and workers' homes). It is substantiated that in the second half of the 19th century, for the first time in the history of Ukrainian social work, charity began to be perceived as a primary vehicle of socialization for children from disadvantaged backgrounds.
A conclusion is drawn regarding the importance of social care for children whose parents were imprisoned, as well as for juvenile offenders, since social care could serve as a decisive factor in social rehabilitation, while education and the involvement of children in schools could function as a means of preventing juvenile delinquency.
Key words: *social care, childhood, charity, guardianship, 19th century.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Упродовж тривалого періоду свого розвитку людство постійно стикалося з проблемою визначення суспільного ставлення до осіб, які з різних причин не мали змоги самостійно забезпечити собі соціально прийнятний рівень життя. Ставлення до таких категорій населення варіювалося від практик їх фізичного усунення до повної інтеграції у соціальне середовище. Рівень і зміст соціалізації цих груп визначалися ціннісно-нормативними засадами суспільного устрою.

Оскільки українські землі у XIX – на початку XX ст. перебували переважно під владою російської імперії, то й питання організації соціальної опіки над дітьми розглядалося відповідно до норм та традицій, характерних для імперської політики. У першій половині XIX ст. відбулася істотна трансформація у ставленні суспільства до проблем соціального захисту вразливих верств населення, яка визначалася рамками чинного законодавства. Попри імперську спрямованість моделі соціальної опіки, поступово дитина почала визнаватися

суб'єктом права; сформувалася волюнтаристсько-адміністративна система соціалізації. Якщо раніше соціальний захист дітей здебільшого трактувався як морально-релігійна норма, то у XIX ст. він набув статусу державної необхідності та засобу самозбереження імперських механізмів від соціальних потрясінь.

Друга половина XIX ст. позначилася як етап консолідації, коли розрізнені інституційні та територіальні форми підтримки окремих категорій дітей на підросійських українських землях поступово почали інтегруватися в діяльність громадських організацій, об'єднань та благодійних товариств.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання соціального захисту дітей та молоді в історичному контексті стали об'єктом дослідження у численних наукових працях, як-от: О.Кравченко (2019) [1], А.Нарадька (2003) [2], С.Поляруш (1996) [3], О.Рогози (2002) [4], Н.Рудницької (2002) [5], Ф.Ступака (1998) [6], І.Суровцевої (2006) [7], О.Сухомлинської (2007) [8], О.Ткаченко (1998) [9], В.Фоміна (2017) [10] та ін.

Водночас поза увагою науковців почасти залишаються питання організації закладів соціальної опіки на території підросійської України упродовж XIX – початку XX століття.

Мета статті полягає в аналізі процесу організації діяльності закладів соціальної опіки в підросійській Україні у XIX – на початку XX століття.

Виклад основного тексту. XIX – початок XX століття стали періодом формування системного підходу до соціального захисту найбільш незахищених прошарків населення, серед яких і діти. Це виразилося, насамперед, у зростанні кількості громадських організацій, які здійснювали підтримку різних сфер суспільного життя, включно з соціальною опікою закладів для дітей-сиріт, дітей із зубожілих сімей, дітей з певними функціональними обмеженнями тощо.

Значну допомогу дітям-сиротам, дітям з незаможних сімей в Україні досліджуваного періоду надавали приходські благодійні організації. Приходська благодійність була спрямована не лише на підтримання богаділень для людей похилого віку, але й на утримання притулків для дітей. З 1898 по 1916 рр. «Попечительством про будинки праці й робітничі будинки» („Попечительством о домах трудолюбия и работных домах") видавався часопис «Трудова допомога» („Трудовая помощь"), де можна знайти численні відомості про організацію дитячих притулків, сиротинців, лікарень, шкіл в Україні. Цей часопис у кінці XIX ст. став необхідним джерелом інформації як для керівників земств та попечителів шкіл, так і для місцевих благодійників та голів громадських організацій, які реалізували тогочасну модель соціальної опіки дітей [11]. Головними об'єктами підтримки стали такі соціальні проблеми дитинства, як хвороба чи дефект розвитку, сирітство, бродяжництво, безпритульність, проституція, алкоголізм. У другій половині XIX століття в Україні стали створюватися виховні будинки профільного характеру для дітей з вадами розвитку – глухонімих, сліпих, дітей-інвалідів, де їх навчали доступним ремеслам і давали елементарну освіту.

У процесі організації захисту та опіки дітей із найбільш соціально вразливих груп російська імперія спиралася певною мірою на європейський досвід. Зокрема, вже у другій половині XIX століття в європейських країнах функціонувало близько 120 закладів для дітей із порушенням зору та майже 200 – для дітей із порушенням слуху. Фінансування діяльності таких інституцій забезпечувалося шляхом запровадження додаткового податку. Зауважимо, що така модель спрямовувалася не лише на підтримку дітей, а й на захист міського населення від зростання рівня бідності та злочинності. Прикладом системи соціально-захисних практик стала німецька «карцерна система», у межах якої діяли притулки, школи та колонії («реформаторії»). Водночас головним її недоліком, на нашу думку, була ілюзія соціалізації: така модель фактично відтворювала псевдосоціалізацію, адже випускники закладів соціальної опіки залишалися позбавленими реальних можливостей соціальної мобільності, що в тогочасному суспільстві значною мірою визначалося походженням і сімейними зв'язками.

Заклади соціальної опіки в російській імперії XIX – початку XX століття, попри обмеженість їхніх можливостей, відігравали роль у збереженні життєвого потенціалу дітей до моменту їх дорослішання. У 1855 році в імперії налічувалося 365 навчальних закладів, 40 лікувальних установ, виховних будинків і благодійних притулків для дітей із особливими потребами та безпритульних (статистичних відомостей про кількість установ і закладів соціальної опіки в українських губерніях росії віднайти не вдалося). Їхня діяльність підтримувалася загальнодержавними благодійними товариствами, серед яких Дамське попечительське товариство, Попечительство про народну тверезість, Товариство опіки над «зіпсованими» дітьми. Уже самі назви цих об'єднань свідчать про відсутність соціальної легітимації дітей із маргіналізованих груп, яких у тогочасному дискурсі кваліфікували як «зіпсованих» [12, с. 312].

Упродовж XIX століття поступово окреслилися основні напрями соціальної підтримки дітей із порушеннями слуху, зору чи опорно-рухового апарату. Серед них:

• християнсько-філантропічний, що передбачав опіку над дітьми з інвалідністю через діяльність притулків, богаділень і будинків призріння;

• медико-педагогічний, зорієнтований на лікування та соціально-медичну підтримку, який

реалізовувався через відділення при лікарнях і спеціалізовані клініки;

• педагогічний, спрямований на навчання та загальну соціалізацію, організаційними формами якого стали спеціальні класи, школи та школи-інтернати.

Чи не першим в цілій імперії закладом соціальної опіки для *дітей з функціональними обмеженнями* став Інститут для глухонімих дітей у м. Романові на Волині, повністю фінансований графом А. Ілінським [13]. Згодом, у 1843 році, такий заклад був заснований у м. Одесі [14]. Крім Інституту графа Ілінського, на території України існували й інші спеціальні заклади для глухонімих дітей, засновані зусиллями місцевих громад, причому дослідники відзначають різну мотивацію їх створення: бажання забезпечити навчання власних глухонімих дітей (училище для глухонімих дітей М. Яворського в Київській губернії); прагнення дорослих глухонімих сприяти навчанню дітей з такими само вадами (училище В. Вєтухова в м. Харкові). Крім названих, на початку XX століття існували ще школи й притулки для глухонімих дітей в Одесі, Черкасах; хутір-притулок було засновано в Чернігівській губернії, а в Київській – спеціальну церковно-приходську школу для таких дітей. Найбільший вплив на зміст освіти й виховання у таких закладах мали почесні попечителі, які почасти й ставали їх засновниками або ж головними благодійниками [15, с. 10].

Соціальна опіка XIX століття розповсюдилася і на *безпритульних* дітей. Безпритульність як соціальне явище супроводжує розвиток будь-якого суспільства та особливо загострюється в періоди соціальних трансформацій і економічних криз. Аналіз тенденцій її виникнення, а також історичного досвіду функціонування спеціалізованих виховних закладів для безпритульних, які діяли на засадах благодійної допомоги, дозволяє оцінити сучасний стан проблеми та визначити перспективи подолання дитячої безпритульності. Варто підкреслити, що ця проблема вже отримала певне висвітлення у працях сучасних науковців та дослідників кінця XIX – початку XX століття [16–21].

У другій половині XIX століття благодійність вперше в історії вітчизняної соціальної роботи почала сприйматися як один із провідних чинників соціалізації дітей із соціально вразливих верств населення. У випадку дітей, батьки яких перебували у місцях позбавлення волі, або неповнолітніх правопорушників, соціальна опіка могла виступати ключовим механізмом їх соціальної реабілітації, тоді як освіта – ефективним інструментом профілактики дитячої та підліткової злочинності [16].

У структурі соціальної опіки російської імперії XIX століття заклади, орієнтовані на підтримку дітей із соціально незахищених груп, відносилися до четвертої з п'яти основних категорій – після інституцій для опіки дорослого населення, лікувально-медичних закладів тощо. Саме ця група установ та інституцій охоплювала дитячі притулки, нічліжні будинки, сиротинці, виховні будинки для дітей із малозабезпечених родин, рукодільні майстерні та спільні учнівські квартири. Значну частину фінансування діяльності цих закладів становили благодійні внески. При цьому поняття «притулок» у тогочасному розумінні охоплювало не лише заклади для безпритульних, а й інституції для сиріт, а в роки І-ї світової війни – також для дітей-біженців та тих, хто втратив батьків у час воєнних дій.

Притулки 1864–1918 рр. виконували не лише соціально-захисну місію, але й надавали вихованцям елементарну освіту й здійснювали виховну діяльність. З часів виникнення в Україні перших сиротинців та будинків призріння (XIII ст.), що ґрунтувалися на засадах християнської доброчесності („голодного нагодувати, спраглого напоїти, в'язня відвідати, призріти хоча б одну людину") система опіки над безпритульними та дітьми-сиротами стала належати до Приказів громадської опіки. Притулки того часу не надавали, звичайно, необхідного рівня соціального досвіду дітям, що були позбавлені необхідного виховання у середовищі своєї родини. Однак у таких закладах їм забезпечувалися харчування, догляд і елементарне навчання. Крім того, в притулку можна було отримати початкові навички якоїсь професії [18, с. 8] завдяки створенню спеціальних робітничих будинків («будинків працьовитості»). У Полтаві першими засновниками й жертводавцями такого закладу стали губернатор А. Бельгард та його дружина Емілія. При цьому кількість дітей у робітничих будинках завжди перевищувала кількість дорослих. У таких закладах, крім навчання основам професії проводилися публічні читання, концерти, виставки. Дітей переважно навчали молитві, письму, практичним ремісничим навичкам.

Створювалися також заклади соціальної опіки *немовлят*, залишених матір'ю після народження. У Єлисаветграді притулок для підкинутих немовлят утримувався за рахунок родини Соколових-Бородкіних. Там дітьми опікувалася няня, а згодом – годувальниці в селах поблизу Єлисаветграда. Кирило Васильович Соколов-Бородкін був у той час повітовим предводителем дворянства. Олександрівський дитячий притулок у Єлисаветграді було відкрито 1 червня 1871 року; спочатку він був розрахований на 40 дітей, потім – на 50. Першою попечительницею притулку стала дружина генерал-майора Варвара Павлівна Шишкова [22].

Значне місце у системі соціальної опіки дітей займала підтримка *неповнолітніх злочинців та дітей, батьки яких відбували ув'язнення* [16]. 19 квітня 1909 року в Російській імперії було ухвалено Закон про виправні заклади для неповнолітніх, який визначив нові завдання у сфері

навчання та виховання дітей і підлітків з соціально вразливих груп. За приблизними підрахунками, на початку XX століття у виправно-трудових закладах перебувало близько 200 000 неповнолітніх. На території підросійської України функціонували Волинська, Київська, Харківська, Подільська, Полтавська та Чернігівська колонії для неповнолітніх, а також Одеський і Таврійський притулки для «морально зіпсованих» дітей [23, с. 178]. Хронічна нестача фінансування робила ці заклади залежними від благодійних внесків. Вартість утримання одного вихованця у виправній установі становила приблизно 300 рублів на рік, а джерелами фінансування виступали: 1) кошти державного казначейства; 2) відрахування зі штрафних надходжень; 3) одноразові дотації з того самого фонду; 4) приватні пожертви. При цьому науковці та практики соціального захисту вважали, що саме благодійні пожертви залишалися найменш стабільним джерелом фінансування. За звітом 1907 року з цього джерела, включно з відсотками з капіталів, продажем цінних паперів і тиражними операціями, надійшло 126 066 рублів, хоча за сприятливого розвитку система могла б забезпечити до 5 млн рублів [23, с. 175–176].

Судова практика того часу спричинила ситуацію, коли разом із засудженими батьками у в'язницях утримувалися й діти. Намір запобігти дитячій безпритульності виявився хибним: імперська влада фактично сприяла поширенню злочинності серед неповнолітніх, які роками перебували у в'язничному середовищі та зрідка мали можливість відвідувати школу. Їхня адаптація до життя поза межами в'язниці залишалася вкрай низькою. Суспільні діячі визначали таку ситуацію як «вирощування злочинців коштом держави», тоді як благодійність розглядалася як засіб виправлення шкоди, завданої громадянам самим суспільством [17, с. 267].

Показовим прикладом є Харківський притулок для неповнолітніх правопорушників, заснований у 1870-х роках за благодійної підтримки голови Харківського окружного суду О. Бурнашева [24]. Згодом він отримав назву Олександрівського. У цей період у школі при товаристві навчалося 87 дівчаток, а в самому притулку перебувало 30 хлопчиків [25, с. 2].

Організація управління закладами соціальної опіки ґрунтувалася на діяльності попечителя або установи, що фінансувала їх утримання. У разі потреби засновник мав право передати обов'язки щодо забезпечення закладу іншій особі чи організації [26]. Поточне керівництво, як правило, здійснювала попечительська рада, склад якої визначався засновником, який зазвичай залишався її головою. Члени ради на громадських засадах виконували широкий спектр обов'язків: ухвалювали рішення щодо прийому дітей під опіку й звільнення з неї, визначали умови їхнього утримання, призначали та звільняли персонал закладу, контролювали збереження майна, розробляли фінансову звітність і подавали її засновнику, вели фінансові операції, укладали посадові інструкції, підтримували взаємодію з органами місцевої влади, організовували залучення додаткових коштів, а також облік і використання пожертв. Загалом вони здійснювали нагляд за належним функціонуванням закладу.

За особливі заслуги попечителі мали право звертатися до Міністерства внутрішніх справ із клопотаннями про нагородження. Так, наприклад, попечительки закладів соціальної опіки для дівчаток після семи років бездоганної служби могли бути нагороджені «Маріїнським знаком відзнаки» [26].

Діяльність установ соціальної опіки значною мірою підтримувалася благодійними пожертвами, які надходили у вигляді грошових внесків, речей, продуктів харчування, а також коштів, зібраних під час концертів, вистав чи лотерей. Так, 1 червня 1842 р. у м. Чернігові було відкрито дитячий притулок, для підтримки якого учні ліцею князя Безбородька організували благодійний концерт, що приніс 48 руб. ср. У Полтаві в 1844 р. на заснування притулку було проведено лотерею, яка дала понад 500 руб. ср., а також концерт із прибутком 192 руб. 11 коп. ср. Додаткові кошти (184 руб. 42 коп. ср.) надійшли від вистави в домашньому театрі місцевого поміщика М. Потьомкіна. Загалом на організацію притулку зібрали 1 413 руб. 68 коп. ср. [27, с. 31–32, 63–64].

Серед найвідоміших меценатів дитячих притулків Київського навчального округу варто відзначити Ніколу Терещенка, який, мешкаючи в Глухові, відписав на утримання притулку (заснованого його батьком 1871 р.) 3 % від прибутків цукрових заводів, а згодом власним коштом побудував приміщення для дитячого сиротинця в Києві. Останньою його великою пожертвою стало фінансування будівництва училища для глухонімих у столиці України.

Основними завданнями сирітських притулків кінця XIX ст. визначалися опіка, догляд, виховання та навчання напівсиріт і повних сиріт із незаможних прошарків населення, переважно місцевого походження. При таких закладах зазвичай відкривалися двокласні училища за програмою Міністерства народної освіти з шестирічним курсом навчання (шість відділень), а також майстерні, що виконували функцію трудового виховання та підготовки до самостійного життя. Навчальні програми включали читання, письмо, арифметику, Закон Божий, географію, історію, природознавство, каліграфію, креслення, малювання та співи. У групах (по тридцять вихованців у кожній) навчання здійснював окремий педагог, який мав відповідну кваліфікацію вчителя початкової або повітової школи [20].

Крім початкового училища і майстерень при сиротинці могли створюватися відділення для дітей дошкільного віку (чотири-сім років), а також ясла для дітей, батьки яких перебували на поденних заробітках і не могли комусь передоручити догляд за своїми дітьми. Якщо майстерні давали досить прибутку, а також додавалися кошти земства й місцевої влади створювалися колонії для неповнолітніх з особливо кримінальними нахилами в поведінці. Таким чином їх ізолювали і для них визначався напівв'язничний тип утримання.

Найбільшими перевагами при прийомі до сиротинця користувалися повні сироти. Якщо ж залишалися місця, до закладу могли приймати напівсиріт та дітей з родин незаможних мешканців міста. У разі, якщо дитина-сирота була спадкоємцем певних маєтностей, для неї встановлювалася окрема плата за перебування у закладі та навчання у двокласному училищі.

Для вихованців, які відзначалися особливими успіхами у засвоєнні знань, притулки могли засновувати стипендії для їх подальшої освіти: „Оскільки досвід засвідчує, що почасти у сиротинці з'являються діти з видатними розумовими здібностями, то для таких при сиротинці мають бути 10–20 стипендій, які б послужили засобом для подальшої освіти таких вихованців, при чому, до вступу до того чи іншого навчального закладу на весь час підготовки вони звільняються від роботи в майстернях. Продовження навчання таких вихованців може відбуватися у вчительських інститутах, у середніх навчальних закладах, технічних школах та інших спеціальних навчальних закладах" [20, с. 288].

Попечительська рада означених закладів соціальної опіки та початкової освіти мала щонайменше трьох попечителів – у справах освіти, майстерень та господарства. Вони повинні були відвідувати сиротинець не рідше одного разу на місяць.

Окрім двокласних училищ, при сиротинцях могли функціонувати також ремісничі училища для вихованців віком від 16 років. Фінансування таких закладів здійснювалося виключно за рахунок благодійних внесків. Структура ремісничих училищ зазвичай включала кілька спеціалізованих майстерень, серед яких:

1) деревообробна (столярне, токарне, бондарне ремесло);

2) шкіряна (виготовлення взуття, шорні роботи, виробництво сумок);

3) текстильна та хутряна (шваць ке ремесло, виготовлення головних уборів і верхнього одягу);

4) металообробна (ковальство, слюсарство, покрівельні роботи, лудіння, лиття);

5) палітурна (переплетення книг, виготовлення зошитів, коробок, рамок тощо).

Після завершення навчання вихованці отримували можливість здобути кваліфікацію майстра або підмайстра за умови успішного складання випускного іспиту.

Висновок. Аналіз історичних джерел та наукових публікацій з проблеми історії соціальної опіки в Україні дозволяє сформулювати висновок про те, що заклади соціальної опіки на території підросійської України упродовж XIX – початку XX століття склали певну систему, яка уможливлювала обмежену соціалізацію дітей з соціально незахищених сімей, дітей-сиріт, та дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Дослідження дає можливість обґрунтувати висновок про те, що в першій половині XIX століття відбулася серйозна трансформація ставлення суспільства до питань соціального захисту незахищених прошарків населення – настільки, наскільки це відповідало вимогам законодавства. Попри імперський характер моделі соціальної опіки упродовж XIX століття дитина поступово стала суб'єктом права; встановилася волюнтаристсько-адміністративна система соціалізації. У другій половині XIX століття сформувалася думка про державну необхідність і навіть про самозахист імперського суспільного механізму від можливої руйнації за допомогою своєчасної соціальної опіки незахищених прошарків населення.

У результаті аналізу проблеми дослідження відзначено місце і роль різноманітних громадських благодійних організацій і товариств, а також ініціативи приватних осіб у створенні спеціальних закладів соціальної опіки – спеціальних класів чи шкіл-інтернатів для дітей з функціональними обмеженнями, сиротинців, виховних будинків для дітей бідняків, рукодільних майстерень, притулків, робітничих будинків. Обгрунтовано думку, що в другій половині XIX ст. вперше в історії вітчизняної соціальної роботи благодійність стала сприйматися як провідник соціалізації дітей з соціально незахищених прошарків населення. Щодо ж дітей, батьки яких знаходилися у місцях позбавлення волі, чи про неповнолітніх злочинців, то соціальна опіка мала стати вирішальним чинником соціальної реабілітації, а просвітництво, залучення дітей до школи – засобом профілактики дитячої та підліткової злочинності.

Перспектива подальших досліджень вбачається нами у дослідженні основних етапів розвитку соціальної опіки дітей та молоді в Україні у XIX – на початку XX століття.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кравченко О.В. Опіка над дітьми на українських землях у складі Російської імперії наприкінці XVIII – на початку XX ст. Дис. … канд. істор. наук. 07.00.01. Харків, 2019. 246 с.

2. Нарадько А. В. Благодійність у розвитку освіти в Україні (друга половина XIX – поч. XX ст.). Дис. … канд. істор. наук. 07.00.01. Запоріжжя, 2003. 242 арк.

3. Поляруш С. І. Становлення і діяльність органів державної опіки та громадської благодійності на Лівобережній Україні (1775–1918). Дис. … канд. істор. наук. 07.00.01. Київ, 1996. 209 с.

4. Рогоза О. М. Діяльність земств України по створенню і розвитку системи охорони народного здоров'я (1864–1917 рр.). Автореф. дис. … канд. істор. наук. 07.00.01. Харків, 2002. 14 с.

5. Рудницька Н. В. Становлення і розвиток освіти євреїв на Волині у XIX – на початку XX ст. Автореф. дис. … канд. істор. наук. 07.00.01. Запоріжжя, 2002. 20 с.

6. Ступак Ф. Я. Добродійні громади за національною і віросповідною ознакою XIX – поч. XX ст. (м. Київ і Волинська губернія). *Національні меншини Правобережної України : історія і сучасність*. Житомир : Волинь, 1998. С. 52-54.

7. Суровцева І. Ю. Меценатство в Україні другої половини XIX – початку XX ст. Дис. … канд. істор. наук. 07.00.01. Донецьк, 2006. 228 арк.

8. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір. *Шлях освіти*. 2007. №2. С.42-49.

9. Ткаченко О. В. Підприємницька та меценатська діяльність родини Терещенків в Україні (1861 – 1917 рр.). Дис. … канд. істор. наук. 07.00.01. Київ, 1998. 220 с.

10. Фомін В.В. Заклади суспільної опіки дітей та молоді в Україні (XIX – початок XX століття). *Science Rise. Pedagogical Education.* 2017. №12 (20). С. 32–46.

11. К вопросу об учреждениях для призрения и воспитания детей. *Трудовая промощь*. 1898. № 10. С. 278–284.

12. Сейко Н.А. Доброчинність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття): Київський учбовий округ. Монографія. Житомир: Видавництво ЖДУ імені Івана Франка, 2006. 586 с.

13. Сейко Н. А. Доброчинність в Україні як підґрунтя соціального захисту дітей (XIX ст.). *Молодь в умовах нової соціальної перспективи*. Житомир: ВМУРоЛ «Україна», 2007. С. 23–28.

14. Сейко Н. А. Організація доброчинності у сфері освіти в Київському навчальному окрузі (XIX – поч. XX ст.). *Проблеми соціалізації особистості у теорії і практиці сучасної науки*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. С. 11–20.

15. К истории учреждения графом Потоцким крестьянских приютов. *Киевская старина*. 1903. № 4. С. 10.

16. Гогель С. Удаление невинных детей из тюрем. *Трудовая помощь*. 1898. № 9. С. 262–277.

17. Заволжская Ю. О причинах неуспешности воспитания в детских приютах. *Трудовая помощь*. 1909. № 4. С. 328–341.

18. Масловская З. Д. К реформе детских приютов. *Трудовая помощь*. 1899. № 1. С. 8–9.

19. Нарадько А. В. Благодійність у розвитку освіти в Україні (друга половина XIX – поч. XX ст.). Дис. … канд. істор. наук. 07.00.01. Запоріжжя, 2003. 242 с.

20. Подоба Ф. Г. К вопросу об учреждениях для призрения и воспитания детей. *Трудовая помощь*. 1898. № 10. С. 270–291.

21. Поляруш С. І. Становлення і діяльність органів державної опіки та громадської благодійності на Лівобережній Україні (1775 – 1918). Дис. … канд. істор. наук. 07.00.01. Київ, 1996. 209 с.

22. Исторический очерк г. Елисаветграда. Сост. А.Н. Пашутин. Елисаветград: Лито-Типография Бр.Шполянских, 1897. 422 с.

23. Сиринов М. А. Об изыскании средств на дело призрения несовершеннолетних в воспитательных заведениях. *Трудовая помощь.* 1911. № 7. С. 174–179.

24. Александр Николаевич Бурнашев. *Южный край*. 1888. 19 ноября. с.1

25. Из отчета Харьковского благотворительного общества за 1888 г. *Южный край.* 1889. 20 ноября. С. 2.

26. Максимов Е. Д. Очерки частной благотворительности в России. *Трудовая помощь*. 1898. № 2. С. 148–155.

27. Борисенко В. Й., Левченко І.М. Культурно-освітня діяльність громадськості Лівобережної України в 1825–1860 рр. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 106 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

УСНА ІСТОРІЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДИТИНСТВА

ORAL HISTORY AS A METHOD FOR RESEARCHING VALUE ORIENTATIONS OF CHILDHOOD

УДК 929:159.922.73
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.5
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Янченко Т.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
та методики викладання історії
і суспільних дисциплін
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

У статті охарактеризовано дослідження ціннісних орієнтацій дитинства в різних соціальних контекстах методом усної історії. Провідним методом дослідження, що становить основу статті, є усна історія. Методологічною основою дослідження є теорії життєсвіту, комунікативної дії та поколінневої пам'яті. У дослідженні також використовувалися загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення.

У статті розкрито можливості усної історії у дослідженні історії освіти та дитинства, зокрема ціннісних орієнтацій дітей. Наукову новизну становлять використані методологічні підходи – теорії життєсвіту, комунікативної дії та поколіннєвої пам'яті. Проведено дослідження методом усної історії ціннісних орієнтацій дітей у 70-ті – першій половині 80-х років XX ст. і на початку XXI ст.

Отже, усна історія має достатній потенціал для дослідження історії освіти та історії дитинства, зокрема ціннісних орієнтацій дітей, надаючи унікальні можливості для реконструкції минулого через розповіді людей, які безпосередньо пережили певні події. Метод усної історії дозволяє зафіксувати суб'єктивний досвід, який здебільшого відсутній у офіційних документах, і доповнити існуючі знання про освітні процеси та дитяче життя. Інтерв'ю з людьми, які були дітьми в певний період, дозволяють дізнатися про їхні ігри, розваги, дитячі страхи, сімейні традиції та цінності, що впливали на їхній розвиток, виховання і формування особистості. Метод усної історії є цінним інструментом для вивчення історії освіти та дитинства, дозволяючи залучити до дослідження коло людей – учасників освітніх процесів і подій, та отримати унікальні знання про минуле, які не завжди можна знайти в традиційних джерелах.

Дослідження засвідчило, що ціннісні орієнтації дитинства зумовлені суспільними процесами, що відбувалися в окреслений період, та оточенням дітей і є спільними для більшості представників одного покоління.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у здійсненні усно-історичних студій різних аспектів історії освіти та дитинства.

Ключові слова: *усна історія, цінності, ціннісні орієнтації, освіта, дитинство, історія освіти, історія дитинства.*

The article describes research into childhood value orientations in different social contexts using the oral history method.

The leading research method underlying the article is oral history. The methodological basis of the study is the theories of lifeworld, communicative action, and generational memory. The study also used general scientific methods of analysis, synthesis, comparison, and generalization.

The article reveals the possibilities of oral history in the study of the history of education and childhood, in particular the value orientations of children. The scientific novelty lies in the methodological approaches used – theories of lifeworld, communicative action, and generational memory. A study was conducted using the oral history method of children's value orientations in the 1970s, the first half of the 1980s, and the beginning of the 21st century.

Thus, oral history has sufficient potential for researching the history of education and childhood, in particular children's value orientations, providing unique opportunities for reconstructing the past through the stories of people who directly experienced certain events. The oral history method allows us to record subjective experiences that are largely absent from official documents and to supplement existing knowledge about educational processes and children's lives. Interviews with people who were children during a certain period allow us to learn about their games, entertainment, childhood fears, family traditions, and values that influenced their development, upbringing, and personality formation. The oral history method is a valuable tool for studying the history of education and childhood, allowing us to involve a circle of people – participants in educational processes and events in the research and obtain unique knowledge about the past that cannot always be found in traditional sources.

The study showed that the value orientations of childhood are determined by the social processes that took place during a specific period and the environment of children and are common to most representatives of the same generation.

We see prospects for further research in conducting oral history studies of various aspects of the history of education and childhood.

Key words: *oral history, values, value orientations, education childhood, history of education, history of childhood.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Трансформації суспільства, науки, освіти вимагають оновлення методологічного та методичного інструментарію педагогічних досліджень. Наразі існує попит на знання, що є індивідуальними, опосередкованими через власний особистісний досвід, оскільки саме вони можуть дати відповіді на актуальні питання сьогодення, які стосуються самоідентифікації, забезпечення сприятливих умов соціалізації, пошуку ефективних моделей виховання та формування особистості. Такі знання є компонентом історії освіти та історії дитинства, а їхнім джерелом, крім історико-педагогічної спадщини, може стати усна історія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значні досягнення у використанні методу усної історії у вивченні військових, соціальних і політичних подій і процесів мають зарубіжні та українські історики – Г. Грінченко, Л. Пассерині, А. Портеллі, А. Томпсон, П. Томсон, І. Саленіеце, Т. Харевен та інші.

Методологічні засади історії освіти в Україні розроблені такими науковцями: О. Сухомлинська,

Л. Березівська, Н. Дічек, О. Міхно, О. Петренко, В. Федяєва та іншими.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Усна історія як метод і джерело історії освіти та дитинства є недослідженою в українській науці. А відтак усна історія недостатньо використовується як метод вивчення історії освіти та дитинства. Застосування цього методу сприятиме переосмисленню наукових підходів та оновленню інструментарію історико-педагогічних досліджень.

Мета статті – охарактеризувати дослідження ціннісних орієнтацій дитинства в різних соціальних контекстах методом усної історії.

Виклад основного матеріалу. Методом **у**сної історії називають біографічне або тематичне інтерв'ю зі свідком-учасником події/подій. Усна історія – це розповідь, під час якої респонденти, у взаємодії з інтерв'юером, осмислюють свій індивідуальний досвід і співвідносять його з офіційними історичними дискурсами та макросоціальними процесами [7, с. 159].

Усна історія пропонує комплексне вивчення проблеми суб'єктивного спогаду, особистого осмислення пережитого і розуміння індивідом його «місця в історії» [3, с. 29].

Завдання усної історії полягає не тільки і не стільки у тому, щоб вивчати досвід пересічних людей на тлі макроісторичних процесів та офіційних моделей національного/регіонального минулого, але насамперед у тому, щоб намагатися його зрозуміти і відтворити у нових історичних реконструкціях [7, с. 162].

У контексті усної історії важливим є поняття «життєвий світ», оскільки саме життєвий світ окремої людини досліджується методом усної історії. Його запровадив німецький філософ і соціолог Ю. Габермас. Воно бере свої витоки з феноменологічної соціології. Ю. Габермас вважає, що життєвий світ є поглядом із середини окремого суб'єкта і складається з «трьох пов'язаних один з одним рівнозначних компонентів»: що «утворюють складні смислові зв'язки, які комунікують один з одним». Для людини він є цілісним, холістичним, сконструйованим особистісним досвідом, що пройшов крізь призму суспільних подій. А відтак «підвалини життєвого світу не входять у наше розпорядження за нашим бажанням», він безпосередньо пов'язаний з пережитими людиною об'єктивними подіями. Життєвий світ характеризується такими термінами, як «підґрунтя», «передній план», «фрагмент життєвого світу» [2, с. 313–316, 318–320]. Усна історія якраз і покликана розглянути життєвий світ особистості, його «підґрунтя, передні плани та фрагменти», згідно з предметом і метою дослідження.

Поняття «життєвий світ» доповнюється іншим поняттям – «комунікативна дія», що також використовується у філософії Ю. Габермаса [2] і корелюється з методом усної історії. Поняття «комунікативної дії» вимагає, щоб дійові особи комунікації були розглянуті як суб'єкти, що говорять і слухають, бо пов'язані тісними стосунками з об'єктивним або суб'єктивним соціальним світом, відстоюють значущість того, про що говорять, думають, у чому переконані. Участь у комунікативній дії і досягнення взаєморозуміння з точки зору кожної із зазначених у концепті життєвого світу позицій (культури, суспільства й особистості) сприяють відтворенню життєвого світу через інтеграцію суспільства і формування особистості [5, с. 165–166].

В історичній науці склалася достатньо обґрунтована думка, що усна історія – це, насамперед джерело досліджень військових, революційних подій та інших «катаклізмів» і викликів, які переживала й продовжує переживати наша країна. Українська дослідниця Г. Грінченко зазначає: «При всій різноманітності тематики усно-історичних розвідок одне з центральних місць належить використанню даного методу в дослідженнях, присвячених історії війн і збройних конфліктів, де, поряд зі зміною тематики внаслідок розширення кола явищ, що вивчаються, стало можливим співставлення офіційної історії з історіями особистих трагедій, переживань і відчуттів не тільки солдатів і офіцерів – безпосередніх учасників бойових дій, але й їхніх дружин, дітей, матерів і подруг» [3, с. 32].

Але сьогодні на часі розширення тематичного спектру усно-історичних студій, що мають охопити життєві історії представників різних поколінь українців, розповіді про їхнє дитинство, навчання в школі та інших закладах освіти. Такі студії є цінним джерелом з історії дитинства та освіти.

Усна історія часто застосовується з метою заповнення «білих плям» в історичних знаннях, тобто тоді і там, де писемні джерела відсутні або надто односторонні. Однак складність полягає у тому, що дослідники повинні враховувати у своєму аналізі те, що інтерв'юер розповідає про подію з відстані подальшого прожитого досвіду [7, с. 160]. Особливо це стосується тих інтерв'ю, що мають на меті вивчення історії освіти та дитинства, оскільки респондент згадує події, які він переживав, коли був дитиною, і після цього накопичив значний життєвий досвід.

Водночас, ми переконані, що усна історія може бути методом дослідження і джерелом інформації про ціннісні орієнтації дитини і дитинства в цілому. Реконструюючи історичне минуле на основі матеріалів усної історії, необхідно основний наголос робити на аналізі того, які саме значення оповідач надає тим чи тим подіям, і менше зосереджуватися на спробах «об'єктивного» відтворення фактів [7, с. 160].

Важливо розглянути й педагогічні та психологічні дефініції поняття «цінності». Згідно з педагогічною теорією та практикою, цінності – це переконання

людини про те, що для неї є важливим і значущим, що слугує орієнтирами у прийнятті рішень та формуванні поведінки. Вони впливають на ставлення особистості до себе, інших та світу в цілому, визначають її пріоритети та мотивують до дії.

З точки зору психології, цінності – це персональні конструкції концепції Я, що відображають особисту значущість, володіють певною психологічною енергією, яка активізує поведінку.

Цінності характеризуються як: 1) важливі компоненти екзистенції людини, які можна виміряти; 2) такі, які можна описати словами; 3) такі, що сформовано шляхом наслідування; 4) модифіковано у світогляд [1, с. 13].

Перейдемо до характеристики поняття «орієнтація». Як вважав американський педагог Дж. Д'юї, орієнтація є нейтральним терміном, який наштовхує на думку, що активні зусилля особистості упродовж тривалого часу зосереджуються на досягненні мети, на противагу їх безцільному розпорошенню. Орієнтацію він визначає тією базовою функцією, яка обмежується, з одного боку, вказівками, що мали б спрямувати особу, а з іншого, регулюванням або й прямим керуванням. Орієнтація має послідовний характер. Вона виявляється в тому, що кожна дія збалансовує попередню та наступну задля дотримання порядку. Зосередження та впорядкування – це два аспекти орієнтації, один із яких просторовий, а другий – часовий. Перший забезпечує досягнення мети, а другий підтримує рівновагу, потрібну для подальшої дії. Орієнтація дитини є суспільною, тому що суспільство усвідомлено чи неусвідомлено спрямовує її поведінку згідно з чинними нормами та вимогами [4, с. 25–27].

Орієнтація дитини визначається у широкому сенсі суспільством, у якому вона живе, а у вузькому – її оточенням: родиною, школою, колом друзів і однолітків. На думку Дж. Д'юї, основний чинник орієнтації дитини – ситуація. У суспільній ситуації дитина мусить узгоджувати власні дії з діями інших і пристосовуватися до них. Це спрямовує дитину до спільної мети і породжує взаєморозуміння між членами групи [4, с. 37].

Виходячи з характеристики цінностей і орієнтацій особистості, зазначимо, що ціннісні орієнтації поєднують важливі для людини компоненти та чинників її життя. Вони є сукупністю пов'язаних між собою цінностей, яка визначає спрямованість життєдіяльності особистості.

Ціннісні орієнтації – це система індивідуальних або групових уявлень про те, що є важливим і значущим у житті, які визначають спрямованість та сенс людської діяльності. Вони формуються на основі індивідуальних особливостей дитини, життєвого досвіду, соціального середовища та культури, і впливають на вибір цілей, поведінку та прийняття рішень.

Ціннісні орієнтації дитинства як групові (покоління) уявлення про значущі компоненти життя є важливими для розуміння особливостей виховання та соціалізації особистості у різних соціальних і педагогічних контекстах.

Нами було проведене дослідження методом усної історії, метою якого було визначення ціннісних орієнтацій дитинства як культурно-історичного та соціально-педагогічного феномена. Для цього ми провели опитування трьох груп осіб: 1. Особи віком 70 – 80 років для визначення ціннісних орієнтацій українських дітей у 50-ті – 60-ті роки XX ст.); 2. Особи віком 50 – 60 років (для визначення ціннісних орієнтацій дітей у 70-ті – 80-ті роки XX ст.); 3. Особи віком 18 – 25 років (для визначення ціннісних орієнтацій дітей на початку XXI ст.).

Інтерв'ю здійснюється упродовж трьох етапів: на першому етапі дослідник дотримується тактики «невтручання» в оповідання інформатора, щоб дати йому можливість самому обирати теми оповіді й по-своєму інтерпретувати події, відібрані ним для своєї «історії» також самостійно. Другий етап інтерв'ю передбачає з боку дослідника ставлення уточнюючих запитань для деталізації тих подій або характеристики тих діючих осіб, про яких йшла мова в ході першого «вільного» етапу. І тільки на третьому заключному етапі дослідник ставить інформанту запитання, що стосуються «наративних лакун», пропущених обставин чи фактів, що з тих чи інших причин не були внесені респондентом у своє оповідання [3, с. 35].

Серед методів аналізу інформації, джерелом якої стала усна історія, виділяють генетичний і наративний (текстуальний). Генетичний аналіз усних історій націлений, перш за все, на відновлення хронологічної послідовності подій, у наративному (текстуальному) аналізі головне місце посідає вивчення тематичного поля – сукупності подій або ситуацій, які в оповіданні утворюють не тільки головні події, а й той задній план, на тлі якого розкривається певна тема, що знаходиться в центрі всієї оповіді [3, с. 34].

У дослідженні ціннісних орієнтацій дитинства нами був застосований наративний метод аналізу отриманої інформації. Головними подіями, про які розповідали респонденти, були спогади про членів своєї сім'ї, побут, сімейні свята, про учителів, однокласників і про заходи, що проводилися в школі. Ми враховували, що ціннісні орієнтації дитинства могли входити як до змісту головних подій, так могли неусвідомлено становити і задній план розповіді. На третьому етапі інтерв'ю ми ставили респондентам уточнюючі запитання:

Згадайте 3 категорії, які для Вас були найбільшими цінностями у житті, коли Ви були дитиною.

1. Чому Ви вважали, що саме це є для Вас дуже цінним?

2. Оскільки ми опитували представників різних поколінь, важливою для нашого дослідження є теорія «поколінняєвої пам'яті». Згідно із сучасними концепціями, покоління – це спільність сучасників, яка складається в силу об'єктивних соціально-демографічних і культурно-історичних умов, що мають типові соціально-психологічні, ідейно-моральні та етнокультурні характеристики, подібні духовні цінності, соціальний досвід і спосіб життя. Концепт «покоління» стає потрібним, перш за все, в епоху змін як засіб осмислення трансформаційних процесів і непересічних подій. Він є своєрідним проявом процесів модернізації суспільства і культури. Для індивідів культура і суспільство постають передусім у вигляді безперервного зв'язку поколінь [2, с. 320]. Поколіннєва пам'ять складається із фіксування «значущих» подій, які поколіннєва група сама пережила, і рефлексій на них. Опосередковані переживання також формують покоління і зберігають його цілісність [6, с. 71–72].

У контексті цієї теорії зазначимо, що «поколіннєва пам'ять» зафіксувала практично тотожні, типові для певного суспільства та певного періоду історії ціннісні орієнтації дитинства. Так, для покоління людей віком 70 – 80 років, найбільшими цінностями у дитинстві були: *здоров'я батьків*, діти «боялися, щоб не померла мама (рідше – мама і батько)»; *праця*, «щоб працювати і мати можливість забезпечувати родину, насамперед продуктами харчування»; *мир,* «щоб не повторилася війна», пам'ять про яку міцно зберігалася в українському суспільстві у 50-ті – 60-ті роки ХХ ст.

Для покоління людей, дитинство яких відбувалося в 70-ті – 80-ті роки ХХ ст., їхні ціннісні орієнтації полягали в: *здоров'ї та житті батьків* (щоб з ними нічого не сталося, щоб не померли), *гарній поведінці* або *поведінці такій, як у всіх* (щоб не засмучувати батьків, не відрізнятися від однолітків, бути таким, як інші діти); *читанні книг* (щоб відчути причетність до пригод, до цікавого активного життя, щоб знайти собі розвагу); *прослуховуванні радіопередач* (щоб послухати музику, театральні постановки, пізнавальні передачі); *заняттi творчістю* (здебільшого, пов'язаною з ручною працею); *поїздках з батьками на море, на природу, в село*; *мирі* (щоб не почалася ядерна війна).

Ціннісні орієнтації дітей на початку ХХІ ст. були такими: *успішне навчання в школі*, «щоб були задоволені батьки» і «щоб у подальшому вступити в університет і зробити гарну кар'єру»; *наявність друзів і спілкування з однолітками,* «щоб не почуватися самотньо», «щоб весело проводити час у школі на перервах і, загалом, дозвілля», «щоб відчувати себе сучасним, причетним до молоді»; *сім'я,* а саме – стосунки у сім'ї та матеріальне забезпечення родини, її добробут.

Дослідження показало, що ціннісні орієнтації дитинства є культурно-історичним феноменом, як і саме дитинство. Вони залежать від суспільного контексту, в якому відбувається особистісне зростання дитини, і можуть «коливатися» в межах загальнолюдських цінностей і традиційної культури, що розглядаються крізь призму особистого досвіду індивіда та специфіки його соціального оточення. А відтак ціннісні орієнтації особистості сприяють визначенню особливостей її виховання, а у загальному контексті – соціального виховання у певний період.

Насамкінець, говорячи про цінність усної історії як методу вивчення історії освіти та дитинства, наведемо таку думку Г. Грінченко: «Звичайно, спогади одного не дають підстав для обґрунтованого узагальнення стосовно багатьох, і будь-яка розказана історія унікальна так само, як унікальне й неповторне життя кожної людини. Але, враховуючи нерозривний зв'язок між індивідуальним досвідом і соціально-історичним контекстом, головна заслуга усної історії полягає у вивченні взаємообумовленої дистанції і зв'язку між ними, між офіційним і щоденним дискурсом, між значущою для оповідача його правдою й узурпованим традиційною історіографією викладенням того, як це було насправді» [3, с. 40].

Висновки. Отже, усна історія має достатній потенціал для дослідження історії освіти та історії дитинства, зокрема ціннісних орієнтацій дітей, надаючи унікальні можливості для реконструкції минулого через розповіді людей, які безпосередньо пережили певні події. Метод усної історії дозволяє зафіксувати суб'єктивний досвід, який здебільшого відсутній у офіційних документах, і доповнити існуючі знання про освітні процеси та дитяче життя. Інтерв'ю з людьми, які були дітьми в певний період, дозволяють дізнатися про їхні ігри, розваги, дитячі страхи, сімейні традиції та цінності, що впливали на їхній розвиток, виховання і формування особистості. Метод усної історії є цінним інструментом для вивчення історії освіти та дитинства, дозволяючи залучити до дослідження коло людей – учасників освітніх процесів і подій, та отримати унікальні знання про минуле, які не завжди можна знайти в традиційних джерелах.

Дослідження засвідчило, що ціннісні орієнтації дитинства зумовлені суспільними процесами, що відбувалися в окреслений період, та оточенням дітей. Хоча ціннісні орієнтації дітей і збагачені їхнім особистим досвідом, вони є спільними для більшості представників одного покоління.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у здійсненні усно-історичних студій різних аспектів історії освіти та дитинства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бліхар В., Католик Г., Католик Б. Цінності: поняття, структура та підходи у контексті сучасних військових екзистенцій. *Вісник Львівського*

університету. Серія: психологічні науки. 2022. Випуск 13. С. 11–20.

2. Габермас Ю. Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ. *Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія*. Київ: Лібра, 1999. С. 287–324.

3. Грінченко Г. Усна історія як метод і джерело дослідження. URL: http://history.org.ua/LiberUA/Book/OST/3.pdf

4. Д'юї Дж. Демократія і освіта. / Пер. с англ. Г. А. Лучинского. Львів: Літопис, 2003. 294 с.

5. Іваницька С. Володимир Антонович як «навчитель… в житті та керівник поколіннів» у життєсвіті Сергія Єфремова. *Сіверянський літопис*. 2019. № 3. С. 162–176.

6. Іваницька С. Поколіннєва пам'ять як біографічний концепт: Марко Кропивницький у публіцистичних текстах Сергія Єфремова. *Українська біографістика.* 2020. Вип. 19. С. 70–85.

7. Середа В., Малес Л. Усна історія як метод і методологія: деякі проблеми створення та інтерпретації усноісторичних джерел. *Україна Модерна*. 2007. № 11. С. 159–165.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ТА ХМАРНІ СЕРВІСИ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

MOBILE APPLICATIONS AND CLOUD SERVICES IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

УДК 37.018.43:004.738.5:004.4'272:37.016:811
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.6
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Алексахіна Т.О.,
канд. філол. наук, доцент,
ст. викладач кафедри іноземних мов та лінгводидактики
Сумського державного університету

У статті розглядаються мобільні додатки та хмарні сервіси як важливі інструменти підтримки вивчення іноземної мови. Показано, що актуальність дослідження визначається необхідністю пошуку нових форм організації навчання в умовах цифрової трансформації вищої освіти, обмеженого аудиторного часу та зростаючих вимог до іншомовної компетентності випускників. Традиційні підходи, орієнтовані переважно на аудиторну практику, не здатні повною мірою забезпечити розвиток усіх компонентів мовленнєвої діяльності, що актуалізує потребу у використанні цифрових інструментів. Аналіз сучасних досліджень і практик вітчизняних та зарубіжних університетів дав змогу встановити, що мобільні додатки на основі концепції MALL забезпечують регулярність і персоналізацію мовної практики, особливо у сфері лексики, граматики, аудіювання та читання. Їхня перевага полягає у гнучкості використання й можливості мікронавчання поза аудиторією. Водночас було виявлено їхні обмеження у розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності, зокрема письма та усного мовлення. Хмарні сервіси, навпаки, створюють умови для колаборативної роботи, розвитку академічного письма, міжкультурної взаємодії та формування навичок командної діяльності. Вони дозволяють організовувати міжнародні проєкти, асинхронні дискусії, peer-review та спільну підготовку презентацій, однак вимагають високого рівня цифрової грамотності та підготовленості викладачів. Результати дослідження свідчать, що найбільшої ефективності можна досягти за умови інтеграції мобільних та хмарних рішень у межах єдиної педагогічно спроєктованої моделі. Поєднання автономної мобільної практики з колективними формами роботи у хмарних середовищах дозволяє забезпечити цілісний розвиток іншомовної компетентності, компенсувати дефіцит аудиторних занять та підвищити мотивацію студентів. Разом із тим, актуальними залишаються виклики, пов'язані з етичним використанням хмарних платформ, захистом персональних даних та необхідністю розроблення внутрішніх політик університетів щодо інтеграції цифрових технологій.
Ключові слова: *мобільні додатки, хмарні сервіси, іншомовна компетентність, вища освіта, MALL, Google Classroom, Microsoft Teams, колаборативне навчання, цифрова трансформація, професійна освіта.*

The article examines mobile applications and cloud services as important tools for supporting foreign language learning. The relevance of the study is determined by the need to explore new forms of organizing education in the context of the digital transformation of higher education, limited classroom time, and increasing demands for graduates' foreign language competence. Traditional approaches, primarily focused on classroom-based practice, cannot fully ensure the development of all components of language activity, which highlights the need for digital tools. An analysis of current research and practices in domestic and international universities has shown that mobile applications based on the MALL concept provide regularity and personalization of language practice, particularly in vocabulary, grammar, listening, and reading. Their advantage lies in flexibility and the possibility of micro-learning outside the classroom. At the same time, their limitations in developing productive language skills, such as writing and speaking, were identified. Cloud services, by contrast, create conditions for collaborative work, the development of academic writing, intercultural communication, and teamwork skills. They make it possible to organize international projects, asynchronous discussions, peer review, and joint preparation of presentations, but require a high level of digital literacy and teacher readiness. The findings indicate that the highest effectiveness can be achieved when mobile and cloud solutions are integrated within a single pedagogically designed model. Combining autonomous mobile practice with collective work in cloud environments ensures the comprehensive development of foreign language competence, compensates for the deficit of classroom hours, and enhances student motivation. At the same time, challenges remain regarding the ethical use of cloud platforms, the protection of personal data, and the need for universities to develop internal policies for the integration of digital technologies.
Key words: *mobile applications, cloud services, foreign language competence, higher education, MALL, Google Classroom, Microsoft Teams, collaborative learning, digital transformation, professional education.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти позначений стрімкою цифровізацією, яка охоплює не лише технічне забезпечення університетів, а й методичні підходи до викладання та навчання. Іншомовна підготовка здобувачів освіти набуває особливого значення, оскільки володіння іноземною мовою є однією з важливих умов інтеграції у міжнародний академічний і професійний простір. Однак традиційні форми викладання, що орієнтуються здебільшого на аудиторну роботу й обмежений обсяг навчальних кредитів, не відповідають повною мірою сучасним потребам студентів. Залучення мобільних додатків та хмарних сервісів, технологій ШІ [4] розглядається

як перспективний шлях компенсації цих обмежень і стратегія розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

Актуальність цієї проблематики зумовлюється ще й тим, що глобальні кризи останніх років, зокрема пандемія COVID-19 та виклики воєнного часу в Україні, активізували пошук інноваційних форм підтримки освітнього процесу. Мобільні та хмарні технології продемонстрували свою здатність забезпечувати безперервність навчання [13] і створювати додаткові можливості для розвитку іншомовної компетентності. Проте досвід їх використання залишається фрагментарним і вимагає систематизації, критичного аналізу й осмислення перспектив в умовах цифрової трансформації університетської освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема застосування мобільних технологій і хмарних сервісів у процесі іншомовної підготовки вже тривалий час привертає увагу дослідників, адже ці інструменти створюють нові умови для персоналізації та колаборації у навчанні. В основі підходу Mobile-Assisted Language Learning (MALL) лежить ідея автономності та гнучкості освітніх траєкторій. Мета-аналіз J. Burston [1] продемонстрував, що використання мобільних додатків стабільно позитивно впливає на формування лексичної компетентності. Подібні результати отримали C. Lin і H. Lin [7], які на основі систематичного огляду довели ефективність мобільних платформ із відтермінованим повторенням, що сприяють тривалому збереженню словникового запасу. I. Huwari та ін. [5] підтвердили ці висновки, показавши, що мобільні застосунки підвищують рівень засвоєння нової лексики й поліпшують навички читання та аудіювання.

Серед досліджень, що аналізують практику мобільного навчання у вищій школі, варто відзначити роботи G. Stockwell [10], який наголосив на обмеженості мобільних платформ у розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності, та O. Viberg і Å. Grönlund [12], які звернули увагу на важливість поєднання MALL з іншими освітніми середовищами. Ці висновки підтверджуються й систематичними оглядами Y. Sung, K. Chang і J. Yang [11], де підкреслено, що найбільш ефективним є використання мобільних інструментів у змішаних моделях навчання, коли вони інтегровані з LMS та іншими цифровими ресурсами.

Паралельно активізувалися дослідження, присвячені хмарним сервісам як інструментам колаборативного навчання. L. Ramírez-Donoso та ін. [8] показали, що робота у Google Docs сприяє підвищенню якості письмових робіт і розвиває навички взаємодії студентів. C. Rapanta, L. Botturi, P. Goodyear, L. Guàrdia та M. Koole [9] підкреслили, що в умовах пандемії COVID-19 саме інтеграція хмарних сервісів дозволила підтримувати академічну співпрацю та створювати нові формати міжкультурної комунікації. У практиці українських університетів позитивний ефект застосування Google Classroom та Microsoft Teams у курсах англійської мови для спеціальних цілей відзначив S. Figueiredo [2], коли довів, що інтеграція хмарних інструментів дозволяє компенсувати брак аудиторного часу.

Зростає також інтерес до комплексних моделей, що поєднують мобільні та хмарні рішення. D. Ifenthaler і J. Yau [6] наголошують, що інтеграція таких інструментів у єдине освітнє середовище дозволяє здійснювати персоналізацію навчання, а також створювати умови для своєчасного виявлення труднощів студентів завдяки аналітиці навчання. Водночас D. Gašević, S. Dawson і G. Siemens [3] застерігають від ризиків, пов'язаних із надмірним збором даних, підкреслюючи потребу в етичному регулюванні використання хмарних платформ.

Аналіз актуальних досліджень показує, що мобільні додатки й хмарні сервіси вже довели свою ефективність у підтримці іншомовної підготовки, проте важливим чинником залишається не лише технічне впровадження, а й педагогічний дизайн курсів. Лише за умови інтеграції цих інструментів у професійно орієнтований зміст вони здатні сприяти комплексному розвитку іншомовної компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей.

Мета і методи дослідження. Метою дослідження є теоретичне узагальнення та критичний аналіз наукових підходів до використання мобільних додатків і хмарних сервісів у процесі іншомовної підготовки магістрів нефілологічних спеціальностей, а також виявлення їхніх можливостей і обмежень для цифрової трансформації вищої освіти. Додатковим завданням є окреслення перспективних напрямів інтеграції таких інструментів у педагогічний дизайн курсів, що поєднують автономне й колаборативне навчання.

Для реалізації мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження. На першому етапі застосовано метод системного аналізу, що дозволив розглядати мобільні та хмарні технології як елементи єдиного освітнього середовища, у якому взаємодоповнюються автономні й колективні форми навчання. Такий підхід дав змогу виявити їхній внесок у розвиток різних видів іншомовної діяльності: лексико-граматичної підготовки, навичок читання й аудіювання, академічного письма та комунікативної взаємодії. Другим інструментом став порівняльний метод, який забезпечив можливість зіставлення практик вітчизняних і зарубіжних університетів. Це дало змогу виокремити загальні тенденції й водночас виявити специфічні бар'єри, серед яких технічні обмеження, цифровий розрив і недостатня готовність викладачів до впровадження інноваційних підходів. Метод контент-аналізу використано для систематизації наукових джерел і визначення тих тем, що домінують

у сучасних дослідженнях. Таким чином, використаний методологічний інструментарій дозволяє комплексно дослідити потенціал мобільних додатків і хмарних сервісів у підтримці вивчення іноземної мови та оцінити їхню роль у сучасній магістерській підготовці.

Результати дослідження. Аналіз наукових джерел та освітніх практик дозволив виокремити кілька важливих результатів, що відображають можливості та виклики застосування мобільних додатків і хмарних сервісів у процесі іншомовної підготовки магістрів нефілологічних спеціальностей.

Першим результатом стало підтвердження ефективності мобільних додатків у розвитку лексико-граматичних знань і умінь (компетентності) та формуванні навичок аудіювання й читання. Як довели J. Burston [1], C. Lin і H. Lin [7], а також I. Huwari та ін. [5], систематичне використання мобільних платформ із алгоритмами відтермінованого повторення сприяє тривалому збереженню словникового запасу та підвищує регулярність мовної практики. Для здобувачів освіти це є особливо важливим, адже обмежена кількість аудиторних занять компенсується мікронавчанням у мобільному середовищі.

Другим результатом є визначення ролі хмарних сервісів як інструментів колаборативного навчання. L. Ramírez-Donoso та ін. [8] довели, що робота в Google Docs позитивно впливає на якість академічного письма і розвиває навички командної взаємодії. C. Rapanta та ін. [9] довели, що в умовах пандемії COVID-19 хмарні сервіси забезпечили сталість освітнього процесу та підтримали формати peer-review, міжкультурних дискусій і проєктної діяльності. У практиці українських університетів підтверджено, що інтеграція Google Classroom і Microsoft Teams у курси ESP сприяє активнішій участі студентів і компенсує брак очних занять.

Третім результатом стало виявлення обмежень мобільних та хмарних інструментів. G. Stockwell [10] і O. Viberg [12] підкреслили, що мобільні застосунки не забезпечують достатньої практики у продуктивних видах діяльності, таких як письмо й говоріння. Подібні висновки стосуються й хмарних сервісів, які вимагають високого рівня цифрової грамотності й готовності викладачів до інтеграції інноваційних підходів. D. Ifenthaler і J. Yau [6] наголошують, що без належної методичної підтримки інтеграція цифрових рішень може залишатися поверхневою, а їхній освітній ефект обмеженим.

Четвертий результат стосується потенціалу поєднання мобільних додатків і хмарних сервісів у межах єдиного курсу. Систематичні огляди Y. Sung та ін. [11] підтвердили, що найбільш ефективним є змішаний формат, у якому мобільні застосунки використовуються для індивідуальної практики, а хмарні сервіси для групових завдань і колективного письма. Така конфігурація створює умови для інтеграції автономного та колаборативного навчання, що відповідає вимогам магістерської підготовки.

П'ятим результатом стало усвідомлення необхідності врахування етичних та організаційних викликів. D. Gašević, S. Dawson і G. Siemens [3] звертають увагу на ризики надмірного збору даних у хмарних сервісах і потребу у формуванні політик відповідального використання освітньої аналітики. Це особливо актуально для вищої школи, де питання захисту персональної інформації та дотримання принципів академічної доброчесності набувають стратегічного значення.

Таким чином, результати дослідження показали, що мобільні додатки та хмарні сервіси мають значний потенціал у розвитку іншомовної компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей, проте їх ефективність залежить від системної інтеграції у педагогічний дизайн курсу, рівня підготовленості викладачів і готовності університетів створювати цілісні моделі цифрового середовища.

Обговорення. Результати дослідження підтвердили, що мобільні додатки та хмарні сервіси посідають важливе місце у розвитку іншомовної компетентності фахівців, проте їхній освітній потенціал реалізується лише за умови системної інтеграції у педагогічний дизайн курсів. Як показали [1; 5; 7], мобільні додатки забезпечують регулярність та індивідуалізацію мовної практики, проте вони переважно підтримують рецептивні навички читання та аудіювання. Цей результат узгоджується з висновками G. Stockwell [10] і O. Viberg [12], які наголошують на недостатності мобільних інструментів для комплексного розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Хмарні сервіси, за даними C. Rapanta та ін. [9], довели здатність підсилювати колаборативні форми навчання, формувати академічне письмо та створювати умови для міжкультурної взаємодії. Досвід українських університетів також підтверджує, що Google Classroom і Microsoft Teams сприяють компенсації обмеженого аудиторного часу [2]. Хмарні інструменти виконують функцію простору для колективної діяльності, що є суттєвим доповненням до автономної практики, яку забезпечують мобільні додатки.

Водночас інтеграція мобільних і хмарних рішень стикається з низкою викликів. Одним із таких викликів є проблема цифрової компетентності викладачів: навіть маючи доступ до сучасних технологій, вони не завжди здатні повною мірою використати їхній освітній потенціал [6]. Крім того, як зазначають D. Gašević, S. Dawson і G. Siemens [3], надмірний збір даних у хмарних сервісах породжує ризики щодо захисту персональної інформації та потребує етичного регулювання. Ці аспекти стають важливими для масового використання аналітики навчання.

Інтегративні моделі, які поєднують автономне мобільне навчання з колективними формами роботи у хмарних сервісах, показують найбільший потенціал. Огляд [11] підтверджує, що змішане навчання дає вищі результати порівняно з використанням лише мобільних або лише хмарних технологій. Це дозволяє забезпечити багатоакпектний розвиток іншомовної компетентності: від словникової та граматичної підготовки до навичок академічного письма, презентацій та міжкультурної комунікації.

Таким чином, мобільні додатки та хмарні сервіси слід розглядати як взаємодоповнювальні інструменти, які у комплексі формують цифрове освітнє середовище університету. Їхня ефективність визначається не стільки технічними характеристиками, скільки здатністю викладачів інтегрувати їх у навчальний процес, створюючи баланс між індивідуальною автономією студента і колективною взаємодією. Перспективним завданням є розробка моделей, у яких мобільні додатки слугують персоналізованими тренажерами, а хмарні сервіси платформою для колаборативних проєктів, що у сукупності дозволяє забезпечити якісну іншомовну підготовку в умовах обмеженого кредитного навантаження.

Висновки. Узагальнення результатів дослідження дозволяє стверджувати, що мобільні додатки та хмарні сервіси відіграють важливу роль у підтримці вивчення іноземної мови в магістерських програмах нефілологічних спеціальностей. Вони створюють умови для розширення освітнього простору, забезпечують автономність і регулярність мовної практики, відкривають можливості для колаборації та міжкультурної взаємодії. Мобільні додатки, побудовані на принципах MALL, довели свою ефективність у формуванні лексико-граматичної компетентності та розвитку рецептивних навичок, тоді як хмарні сервіси сприяють розвитку академічного письма, презентаційних умінь і командної роботи. Разом із тим, дослідження виявило низку викликів, серед яких обмеженість мобільних інструментів у розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності, високі вимоги до цифрової грамотності викладачів і студентів, а також ризики, пов'язані зі збором та обробкою персональних даних у хмарних платформах. Це підкреслює необхідність розроблення педагогічних моделей, що поєднують мобільні й хмарні рішення у єдиному освітньому середовищі, а також формування політик етичного використання освітніх технологій.

Оптимальним шляхом є створення інтегрованих форматів, де мобільні додатки забезпечують персоналізовану практику і розвиток автономності, а хмарні сервіси слугують платформою для колективних завдань, peer-review та міжнародних проєктів. Саме така конфігурація дозволяє забезпечити цілісний розвиток іншомовної компетентності, відповідаючи сучасним викликам магістерської підготовки та потребам глобалізованого освітнього і професійного простору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Burston J. Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 2015. Vol. 27(1). Pp. 4–20. https://doi.org/10.1017/S0958344014000159

2. Figueiredo S. The effect of mobile-assisted learning in real language attainment: A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning,* 2023. Vol. 39(4). Pp. 1083–1102. https://doi.org/10.1111/jcal.12811

3. Gašević D., Dawson S., Siemens G. Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 2015. Vol. 59(1). Pp. 64–71. https://doi.org/10.1007/s11528-014-0822-x

4. Hrona N., Semenog O., Kharchenko I., Ostroha M., Momot R., Semenikhina O. ChatGPT in Native Language Teaching: Local Ukrainian Experience. *2025 MIPRO 48th ICT and Electronics Convention*, 2025. Pp. 747–752. https://doi.org/10.1109/MIPRO65660.2025.11131900

5. Huwari I.F., Darawsheh S.R., Al-Shaar A.S., Alshurideh H. The Effectiveness of Mobile Phones Applications in Learning English Vocabularies. In: Alshurideh, M., Al Kurdi, B.H., Masa'deh, R., Alzoubi, H.M., Salloum, S. (eds) *The Effect of Information Technology on Business and Marketing Intelligence Systems. Studies in Computational Intelligence*, 2023. vol 1056. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12382-5_25

6. Ifenthaler D., Mah D.K., Yau J. Utilising Learning Analytics for Study Success: Reflections on Current Empirical Findings. In: Ifenthaler, D., Mah, DK., Yau, J.YK. (eds) *Utilizing Learning Analytics to Support Study Success.* Springer, 2019. Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64792-0_2

7. Lin C.-C., Lin H.-H. Mobile-assisted ESL/EFL vocabulary learning: A systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 2019. 32(8), 878–919. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1541359

8. Ramírez-Donoso L., Rojas-Riethmuller J.S., Pérez-Sanagustín M., Neyem A., Alario-Hoyos C. MyMOOCSpace: A cloud-based mobile system to support effective collaboration in higher education online courses. *Comput Appl Eng Educ.*, 2017. Vol. 25. Pp. 910–926. https://doi.org/10.1002/cae.21843

9. Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2020. Vol. 2(3). Pp. 923–945. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y

10. Stockwell G. Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning. In: Ushioda, E. (eds) International Perspectives on Motivation. *International Perspectives on English Language Teaching*. Palgrave Macmillan, London, 2013. https://doi.org/10.1057/9781137000873_9

11. Sung Y.-T., Chang K.-E., Yang J.-M. How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. Educational Research Review, 2015. Vol. 16. Pp. 68-84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.09.001

12. Viberg O., Grönlund Å. Mobile-assisted language learning: A literature review. In Proceedings of the 11th International Conference on Mobile and Contextual Learning, 2012. pp. 9–16. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A549644&dswid=-6255

13. Yurchenko A., Rozumenko A., Rozumenko A., Momot R., Semenikhina O. Cloud technologies in education: the bibliographic review. Informatyka, Automatyka, Pomiary W Gospodarce I Ochronie Środowiska, 2023. Vol. 13(4). Pp. 79–84. https://doi.org/10.35784/iapgos.4421

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ В ПОВІТРЯНІЙ АКРОБАТИЦІ ТА ПІЛОННОМУ СПОРТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО ЗМАГАНЬ ТА ВИСТУПІВ

CREATING AN IMAGE IN AERIAL ACROBATICS AND POLE SPORTS AS AN IMPORTANT STAGE DURING PREPARATION FOR COMPETITIONS AND PERFORMANCES

УДК 373.016:796.093-024.512]:796.417.012.432
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.7
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Драч Т.Л.,
аспірантка кафедри теорії та методики фізичної культури
Львівського державного університету фізичної культури
імені Івана Боберського,
тренер-хореограф
Школи танцю та повітряної акробатики «Шоколад»

У статті розглядаються актуальні аспекти створення сценічного образу в повітряній акробатиці та пілонному спорті, що відіграють важливу роль поряд із технічною підготовкою виконавців. Автор акцентує увагу на комплексному підході до підготовки виступу, в якому поєднуються хореографічна побудова номера, пластика рухів, костюм, зачіска, підбір музики та відповідність образу індивідуальним особливостям спортсмена (вік, стать, рівень фізичної підготовки). Особливу увагу приділено гендерній диференціації в образах: зокрема, формуванню чоловічих персонажів, які підкреслюють силу, мужність та харизму виконавців, з урахуванням їхніх анатомічних можливостей і технічного арсеналу елементів. Для хлопців обираються образи героїв мультфільмів та кіно (Супермен, Людина-павук, Козак тощо), що є зрозумілими та привабливими для юних спортсменів. У той же час, для дівчат обираються як класичні образи (балерина, Попелюшка, янгол), так і складніші, драматичні ролі (Меліфісента, Венздей), які вимагають глибшого розуміння персонажа та акторської майстерності. У роботі підкреслюється важливість виховної функції сценічного образу: завдяки правильному підбору ролей та емоційного наповнення номера діти розвивають естетичне сприйняття, навички самовираження, емпатію та почуття відповідальності. Автор наводить приклади з реальних виступів на фестивалі «Five Stars» у Львові та звітних концертах Школи танцю та повітряної акробатики «Шоколад», які демонструють різноманіття творчих підходів до постановки номерів. Проаналізовано індивідуальні й групові номери з використанням пілона та полотна, серед яких виділяються постановки «Грінч», «Гімн кохання», «Назад у майбутнє», «Журавель» та інші. Кожен із них є прикладом вдалого поєднання акробатичних елементів, драматургії та художньої виразності. Зазначається, що успіх виступу залежить не лише від технічного рівня спортсмена, а й від цілісності образу, його емоційного наповнення та здатності донести ідею до глядача.
Ключові слова: *повітряна акробатика, пілонний спорт, сценічний образ, костюм, дитячі виступи, хореографія, образи з мультфільмів, виховна функція мистецтва, фестиваль «Five Stars», школа «Шоколад».*

The article explores relevant aspects of creating a stage image in aerial acrobatics and pole sport, which play an important role alongside the technical training of performers. The author emphasizes a comprehensive approach to performance preparation, which includes choreography, movement plasticity, costume design, hairstyle, music selection, and the alignment of the chosen image with the athlete's individual characteristics (age, gender, and level of physical readiness).
Special attention is given to gender differentiation in creating performance characters. In particular, the article discusses the development of male characters that emphasize the strength, masculinity, and charisma of performers, taking into account their anatomical capabilities and technical skillsets. For boys, characters from cartoons and movies (such as Superman, Spider-Man, or Cossack figures) are selected, as they are relatable and appealing to young athletes. Meanwhile, for girls, both classic images (like ballerinas, Cinderella, angels) and more complex, dramatic roles (such as Maleficent or Wednesday Addams) are used—roles that require a deeper understanding of character and performance skills.
The article highlights the educational function of a stage image: by selecting appropriate roles and emotionally rich performances, children develop aesthetic perception, self-expression skills, empathy, and a sense of responsibility. The author presents examples from actual performances at the Five Stars festival in Lviv and from reporting concerts of the "Shokolad" School of Dance and Aerial Acrobatics, which illustrate the diversity of creative approaches in staging performances.
Both individual and group routines using pole and aerial silk apparatuses are analyzed. Among the most notable are The Grinch, Hymn of Love, Back to the Future, The Crane, and others. Each serves as an example of a successful combination of acrobatic elements, dramaturgy, and artistic expression. The article concludes that the success of a performance depends not only on the athlete's technical level but also on the coherence of the character image, its emotional depth, and the ability to convey meaning to the audience.
Key words: *aerial acrobatics, pole sport, stage image, costume, children's performances, choreography, cartoon characters, educational function of art, Five Stars festival, Shokolad school.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Під час змагань з повітряної акробатики та пілонного спорту враховується образ в якому виступає виконавець, його технічна підготовка, відповідність складності та характеру техніки образу, костюм виконавця, а також його хореографічна та акробатична підготовка. Зважаючи на це, питання створення образу в повітряній акробатиці та пілонному спорті залишається актуальним та вимагає додаткового дослідження особливостей створення образів в цих напрямках. Саме тому, було вирішено дослідити це питання та з'ясувати важливість створення образу у цих напрямках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В спорті та хореографії постановка номеру для змагань та конкурсів є важливим етапом в процесі підготовки. Адже образ не тільки має відповідати

технічним та особистим якостям виконавця, він має бути добре продуманим для певного віку, статі та фактури виконавця. Питання створення образу, а також підготовки номерів у пілонному спорті можна знайти у публікаціях Собко Ірини (2022), Ганни Олійник (2017), Irina Kartali (2018). Про технічну складову в повітряній акробатиці писали Стівен Сантос (2013), Невелика А., Сутула О. (2022) та ін. Також окремою темою є створення сценічного образу в повітряній акробатиці в програмі з повітряної акробатики Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтв, авторів Шарикова Д.І., Кашеварова В.О., Орел Д.В., Добровольської С.М., Завади Л.В., Дахновська А.С. (2021). Однак тема створення образу в повітряній акробатиці та пілонному спорті під час підготовки до змагань та виступів ще мало досліджена в науковій літературі.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Зважаючи на особливості жанрів повітряної акробатики на полотнах та пілонного спорту, а саме використання відповідних снарядів для виконання номерів, їхнє розташування, а також механічні особливості, під час створення постановок до змагань слід враховувати все, щоб виконавець вигідно представив себе під час виступу. Саме ці особливості роботи зі снарядом ще мало дослідженні та вимагають додаткового розгляду для подальшого впровадження в методичну базу для напрямків повітряної акробатики та пілонного спорту.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Тож, **метою** нашого **дослідження** постало питання визначення особливостей створення образу у повітряній акробатиці та пілонному спорті. Для цього були поставленні такі завдання: дослідити відео-, фото- матеріали, літературні джерела, в яких досліджується це питання; проаналізувати попередній досвід створення образів до змагань та виступів Школи танцю та повітряної акробатики «Шоколад».

Виклад основного матеріалу дослідження. В повітряній акробатиці та пілонному спорті важливо не лише технічна підготовка спортсмена. Окрім добре поставленої хореографії та зв'язок елементів слід добре продумати образ, в якому буде виступати виконавець. В пілонному спорті слід враховувати сам пілон на якому виконуються елементи, костюм, зачіску, а також слід зважати на рівень підготовки виконавця, його вік, стать та особисті можливості [8].

Не зважаючи на те, що переважно пілонним спортом та повітряною акробатикою займаються дівчата. Тим не менш, також і хлопці приймають участь у змаганнях. Для них будуть характерні відповідні чоловічі образи, які підкреслять їхню мужність, чоловічий характер та харизму.

Звісно, у чоловіків, свою техніка елементів, які вони можуть в силу своїх анатомічних можливостей виконувати як на пілоні, так і на полотні. А також їм притаманна більш чоловіча пластика рухів та відповідно більше силових елементів. Для них, можуть бути актуальними образи «Козаків», «героїв з мультиків чоловічої статі, супермени, людина-павук, Сімпсон і т.д. Такі образи найбільш популярні серед дітей та гарантують зацікавленість їхню в процесі підготовки до змагань. Особливу увагу слід приділити в такому випадку костюму. Якщо мова йде про пілон, то тут характерним є використання оголеного тулубу та шортів. Такий одяг є найбільш притаманний для виконання вправ на пілоні. Для хлопців, котрі виступають на полотні можна вдягнути і довгий одяг. Це можуть бути і шаровари з блузою на довгий рукав і суцільний комбінезон, а також комбінування різних брюк та прикрашених стразами та блискучими елементами, блуз [2, с. 52].

Дівчата в цих стилях виступають в дуже різних образах, головним є те, що слід враховувати форму одягу, яку можна вдягнути дівчини. Якщо мова йде про пілон. То характерними в цих стилях є використання топів та шортів [4, с. 25]. Образ має відповідати віковим особливостям, а також характеру дитини, котра виконує номер. Для дітей слід використовувати дитячі образи з мультфільмів або кіно, або це можуть бути персонажі казок. Якщо дитини обирає для себе більш дорослий або складний образ, такий як «Меліфісента» або «Венздей», слід детально описувати дитині характер та поведінку персонажа, щоб вона могла його відтворити. Актуально також використовувати образи, які несуть перед собою також і виховну функцію, адже це дозволяє формувати в дитині позитивні якості характеру та створювати естетично граційні номери у майбутньому. Такі образи як Ангел, Попелюшка, балерина чи відображення, наприклад, тварин: кішки, собачки, пташки, допомагають дитині відкрити образ та відтворити його на сцені, що в подальшому може диктувати і її спосіб поведінки у житті.

На фестивалі Five Stars з повітряної акробатики та пілонного спорту, який відбувається кожні пів року у Львові діти та дорослі представляють різні образи. Серед тих, що особливо запам'ятався, це образ «україночки» у виконанні Ваврух Аліни під музику «Гарна я» Марії Квітки (тренер – Магера Ольга), або запальний номер у виконанні її сестри Ваврух Емілії під музику, у виконанні Артема Пивоварова. Також на останньому чемпіонаті вдалим був виступ Анастасії Журавель, де вона поєднала контемпорарі денс з елементами на полотні.

Цікавим також виявився образ Панасюк Мар'яни під час виступу на звітному концерті Школи танцю та повітряної акробатики «Шоколад» у номері «Назад у майбутнє» (фото 1). Сюжет номеру полягає в перемішені героїні з образу дитини в дорослу людину, а потім назад в дитячій

вік. Все це супроводжується еволюцією поглядів на життя особистості, її перевтілення з маленької та безпомічної дитини у велику та неконтрольовану особистість, котра намагається все нищити та руйнувати. За задумом постановника, причина такої поведінки героїні, полягає у невідповідному відношенні до дитини у віці, коли вона була ще залежна від дорослих і формувалася як особистість.

Фото 1. Панасюк Мар'яна у номері «Назад у майбутнє»

Ще одним цікавим номером на полотні став «Журавель» у виконанні Яриченко Злати (фото 3). В номері вона предстала у вигляді журавля, який під час польоту втрачає свого друга, котрий падає під час негоди вниз. І хоча другий журавель намагається його врятувати, однак йому це не вдається. Номер починається з плачу журавля, котрий сумує за своїм другом, а після того йде розповідь, яким чином відбувалася їхня історія. Костюм, котрий підібрала Злата Яриченко для виступу повністю відповідав образу. Це був чорно-білий комбінезон, а також до голови, був причеплений, червоний дзьоб.

Ще одним цікавим образом на звітному концерті в Школі танцю та повітряної акробатики «Шоколад» був образ Яцків Вероніки, котра виконала роль дівчинки, котра готується до першого причастя. І по дорозі до церкви, зустрічає жебрака, котрий просить милостиню. Вона подає йому руку та веде до церкви, де той усвідомлює свої гріхи та очищує свою душу. Номер був виконаний під пісню Hoizer «Take me to church» (фото 2), і поєднав у собі сучасну хореографію, вільну пластику та елементи на полотні.

Також під час виступів на концертах часто використовують групові номери хореографічні у поєднанні з повітряною акробатикою. Таким номером також став «Гімн кохання», де солістка Федорчук Лілея виконувала свої елементи на полотні, у той

Фото. 2. Яцків Вероніка в номері «Take me to church»

час як інші виконавці, дівчата та хлопці танцювали навколо неї. «Гімн кохання» – це образ невинності, чистоти та грації, яку несуть діти у цей світ, своїм душевним спокоєм, життєрадісністю та оптимізмом, вони продовжують кохання та радість в цьому світі. Діти були одягнені у біле тріко та купальник, а на спині в них були крила, що символізують янголів, котрі спустилися на цю землю.

Фото 3. Яриченко Злата у номері «Журавель»

На звітних концертах Школи танцю та повітряної акробатики Шоколад також є і масові постановки зі снарядом пілоном. Такою постановкою став «Грінч», у виконанні учнів Садчікової Марії.

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

Постановка ґрунтувалася на історії з однойменного мультфільму та поєднувала в собі сучасну хореографію, елементи на пілоні та акробатичні зв'язки. Постановка була добре прийнята глядачем а також чудово розкрила драматичний задум автора.

Висновки та подальші перспективи в цьому напрямку. Таким чином, використання різноманітних образів в процесі створення постановок для повітряної акробатики та пілонного спорту є вагомою частиною підготовки до змагання та виступу. Адже в процесі змагань та виступів, оцінюється також і створений образ виконавця, його характер, технічні здібності та костюм персонажа. Тож, важливо враховувати всі ці критерії при створенні образу та підготовки до змагань чи виступів. В процесі нашого дослідження були розглянути можливі образи виконавців у повітряній акробатиці та пілонному спорті та зроблений короткий мистецтвознавчий аналіз номерів.

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. Олійник Г. Танець на пілоні. Одеса, 2017. 175 с.

3. Шариков Д.І., Кашеваров В.О., Орел Д.В., Добровольська С.М., Завада Л.В., Дахновська А.С. Повітряна гімнастика (корд-де-парель, китайський пілон, повітряна рамка, полотна, кільце, ремені, бамбук, трапеція). Професійна підготовка за жанрами: циркова гімнастика: навчальний посібник. Кафедра циркових жанрів Факультету сценічного мистецтва КМАЕЦМ. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД». 2021. 192 с. : іл.

4. Kartali I. Pole dance fitness. 1st edition. Meyer & Meyer. Media, 2018. 416 p.

5. 5.Orel D. Masterly technique in the genre «Circus acrobatics» by the author's stage method in the Kiev Municipal Academy of Variety and Circus Arts. *Paradigme of knowledge*. 2018;4(30):65–72.

6. Orel D. The specificity o «Circus Gymnastics on the Canvases» in teaching and the creative process of the Kyiv City Academy Variety and Circus Arts. Paradigme of knowledge. 2017;5(25):120–3

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

8. Sobko IM, Velieva AR, Sobko YO, Slastina OO. Factors of special physical fitness of athletes involved in Pole Sports. Health, Sport, Rehabilitation. 2022;8(4): 42-53.

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

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

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

METHODS OF DEVELOPING CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN EDUCATIONAL AND PERFORMING ACTIVITIES

УДК 378.147.015.31-051:78.071.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.8
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Завіруха Л.А.,
викладач фортепіано
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Білозерова О.В.,
викладач фортепіано
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Зиско В. В.,
викладач фортепіано
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

У статті аналізуються основні методи розвитку творчої активності здобувачів освіти спеціальності 014.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво). Обґрунтовується доцільність їх впровадження у навчально-виховний процес на освітніх компонентах «Основний музичний інструмент» та «Акомпанемент». Характеризується поняття «творчої активності» здобувачів освіти як важливий механізм виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.
Для забезпечення ефективності формування та розвитку творчої активності на заняттях з основного музичного інструменту (фортепіано) та акомпанементу запропоновано наступні методи навчання: метод слухового самоконтролю, проблемно-пошуковий метод, метод корекції та регуляції емоційних станів; сугестивні методи, методи індивідуальних творчих завдань. Важливу роль у формуванні творчої активності відведено проблемно-пошуковим методам навчання. В процесі вирішення складних завдань у здобувача освіти формується спектр особистісних, професійних та творчих якостей. Не менш важливим у цьому процесі, на думку авторів, є впровадження методів корекції та регуляції емоційних станів. Вони зорієнтовані на розвиток здатності до саморегуляції свого емоційного стану та реалізуються на фоні позитивного педагогічного спілкування викладача та студента на всіх етапах роботи над музичним твором.
В ході аналізу методів розвитку творчої активності прослідковано тісний взаємозв'язок методів корекції та регуляції емоційних станів із сугестивними методами. До методів сугестивного впливу відносять: метод вербалізації музичного образу, метод вербальної передачі музичної інтонації, метод особистісно-орієнтованого репертуарного підбору та метод внутрішнього інтонування музичного матеріалу.
Наступними методами визначають методи індивідуальних творчих завдань. Вони стимулюють уяву, музичне мислення студента, збагачують його виконавський досвід, сприяють пошуку та створенню нових ідей, вибору нових прийомів та способів виконавських дій.
Індивідуальні, творчі завдання повинні бути систематизованими за рівнем складності та ступенем самостійності їх виконання здобувачем освіти.

Ключові слова: *творча активність, методи, майбутній вчитель музичного мистецтва, навчально-виконавська діяльність.*

The article analyzes the main methods of developing creative activity of students of the specialty 014.13 Secondary education (Art. Musical art). The feasibility of their implementation in the educational process is substantiated on the educational components "Main musical instrument" and "Accompaniment".The concept of "creative activity" of education seekers is characterized as an important mechanism of creative activity of future teachers of music.
To ensure the effectiveness of the formation and development of creative activity in the lesson on the main musical instrument (piano) and accompaniment, the following teaching methods are proposed: the method of auditory self-control, the problem-finding method, the method of correction and regulation of emotional states; suggestive methods, methods of individual creative tasks. An important role in the formation of creative activity is assigned to problem-based learning methods. In the process of solving complex tasks, a range of personal, professional and creative qualities is formed in the student.No less important in this process, according to the authors, is the introduction of methods for correcting and regulating emotional states. They are focused on developing the ability to self-regulate one's emotional state and are implemented against the background of positive pedagogical communication between the teacher and the student at all stages of work on a musical work.
In the course of the analysis of methods for developing creative activity, a close relationship between methods for correcting and regulating emotional states and suggestive methods was traced. The methods of suggestive influence include: the method of verbalizing a musical image, the method of verbal transmission of musical intonation, the method of personality-oriented repertoire selection and the method of internal intonation of musical material.
The following methods define the methods of individual creative tasks. They stimulate the student's imagination and musical thinking, enrich his performance experience, contribute to the search and creation of new ideas, the choice of new techniques and methods of performance actions.
Individual, creative tasks should be systematized by the level of complexity and the degree of independence of their implementation by the student.
Key words: *creative activity, methods, future music teacher, educational and performing activities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реалії сьогодення вимагають постійного підвищення рівня та якості підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва. Орієнтація на особистісний розвиток здобувачів освіти, уміння творчо, нестандартно мислити, керувати та генерувати нові ідеї, виявляти активність та самостійність у пошуку вирішення різних виконавських завдань є пріоритетними завданнями фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва. Саме розвиток творчої активності сучасна мистецько-педагогічна освіта розглядає як важливий компонент становлення майбутнього фахівця у інструментально-виконавській навчальній діяльності.

Водночас залишаються недостатньо вивчені та розроблені окремі питання, пов'язані зі специфікою формування творчої активності в інструментально-виконавській діяльності, а саме: використання комплексу умов та методів ефективного формування та розвитку творчої активності студентів-піаністів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У галузі музичного мистецтва до проблеми формування та розвитку творчої активності неодноразово зверталися у своїх дослідженнях Л. Арчажнікова, Л. Масол, Е. Брилін, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька. Окремі аспекти становлення творчої особистості студентів музично-педагогіних спеціальностей вивчали Г. Падалка, Болгарський, Т. Гризоглазова, О. Щолокова та інші. Увага науковців була спрямована на забезпечення творчого процесу навчання, розвиток мисленнєвих процесів здобувачів освіти, підвищення мотиваційної та вольової сфер.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

В цілому, недостатнє вивчення означеної якості та впровадження методів її розвитку у навчальний процес зумовило вибір **теми статті.**

Метою статті є аналіз та визначення методів творчої активності в навчально-виконавській діяльності здобувачів освіти спеціальності 014.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) на заняттях з ОК «Основний музичний інструмент» та «Акомпанемент» .

Виклад основного матеріалу. Проблема формування творчої активності та методів її розвитку є предметом уваги та дослідження сучасної мистецько-педагогічної освіти. Під поняттям «творча активність» розуміють розвиток якостей цілісної особистості (Н. Біла, Т. Волобуєва, С. Діденко, Г. Костюшко та ін.), вищий рівень інтелектуальної діяльності студентів (Г. Падалка), здатність до творення музично-слухових уявлень (С. Миколінська); «звукотворчу волю» (С. Сливко); необхідну умову розвитку рельєфного та гнучкого внутрішнього музичного слуху (Л. Дашицька).

Окремі дослідники ідентифікують «творчу активність» з поняттям пізнавальна активність або вважають її складовою частиною, вищим рівнем прояву (В. Лозова, Р. Нізамов, Е. Карпова, Н. Смагіна).

Як зазначає Г. Кондратенко, «творча активність є необхідною складовою успішної підготовки майбутнього вчителя-музиканта. Вона передбачає наявність професійних знань, умінь і навичок, найважливішими з яких є уміння оперувати отриманими знаннями для творчого вирішення практичних завдань – самостійної інтерпретації музичних творів, змістовного викладу матеріалу, який розкриває особливості творів, що вивчаються, власної виконавської майстерності, перенесення способів вирішення художніх завдань у нові умови, здібність до самостійних дій» [2, с. 46].

Аналіз загальних наукових визначень феномену «творча активність» дає змогу вважати її однією з основних ланок творчої діяльності, яка виявляється насамперед у прагненні та готовності свідомо виконувати навчально-виконавські дії, характеризується самостійністю, ініціативністю, активним, творчим мисленням.

Крім того, вважаємо творчу активність механізмом творчого процесу, тому як без творчого акту неможлива ніяка творча діяльність.

Зміст творчої діяльності педагога, на думку Г. Падалки, полягає у пошуку принципово нових, оригінальних підходів у вирішенні педагогічних завдань, переосмисленні, вдосконаленні шляхів передачі студентам власного багажу знань та вмінь [3].

Формування творчої активності насамперед передбачає наявність сформованих у студента умінь та навичок роботи, оволодіння системою методів і засобів навчання.

Для забезпечення ефективності формування та розвитку творчої активності майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано, на нашу думку, слід впроваджувати наступні методи навчання:

- метод слухового самоконтролю;
- проблемно-пошуковий метод;
- методи корекції та регуляції емоційних станів;
- сугестивні методи:
- метод індивідуальних творчих завдань.

Розглянемо метод слухового самоконтролю. У музично-виконавській діяльності особливого значення набуває розвиток навиків слухової уваги та самоконтролю. Саме цей компонент виконавської діяльності є основою творчої активності. В музично-виконавській діяльності увага піаніста сконцентрована на художньому задумі композитора і його втіленні. Цей процес безпосередньо пов'язаний з слуховим сприйняттям музики, і передбачає не лише прослуховування певного, окремого звучання в його мелодичному, ритмічному, тембровому і динамічному відношеннях, але й наступне виконання почутого – у «правильних» виконавських рухах.

Осмислення своїх виконавських рухів, загострення та концентрація уваги на певних звукорухових завданнях активізує слуховий самоконтроль виконавця, спонукає його до пошуку нових ритмічних, динамічних нюансів та засобів музично-рухової виразності.

Все це сприяє координації між слуховими та руховими уявленнями, направляє увагу виконавця з музично-слухових уявлень в рухові, а виконавського задуму – в конкретні рухи. Таким чином викладач розвиває слуховий самоконтроль майбутнього фахіфця.

Можна стверджувати, що становлення музичного образу – надзвичайно складний, довготривалий процес, в якому нерозривно пов'язані емоційна та смислові сфери, а основою є музично-слухові уявлення.

Важливим компонентом розвитку творчої активності студентів є уміння побачити творчу проблему, відмовитися від стандартних, звичних прийомів її вирішення, розширити межі інформації про об'єкт та вибрати найбільш доречний шлях вирішення проблеми. В зв'язку з цим особливого значення набуває організація і впровадження **методів проблемного навчання.**

Зупинимось детальніше над впровадженням у навчання проблемно-пошукових методів, а саме створення проблемних ситуацій.

Характерною особливістю проблемної ситуації є її вплив на емоції і почуття здобувача освіти, його здатності до сприйняття та співпереживання. Емоційно насичені морально-естетичні ситуації є сукупністю умов та обставин, при яких виникають об'єктивні та суб'єктивні протиріччя.

Проблема, поставлена перед студентом, її складність має відповідати рівню розвитку його особистісно-професійного потенціалу. Викладачу необхідно враховувати психологічну готовність здобувача освіти до вирішення раптово виниклих або спеціально створених проблемних ситуації, проектувати і моделювати розвиток певних особистісно-професійних якостей, викликати у студента прагнення до самовдосконалення та самореалізації .

Перерахуємо **протиріччя**, які найчастіше зустрічаються в музично-педагогічному процесі і лежать в основі створення проблемних ситуацій:

1) між задумом композитора і його втілення в інтерпретації студента;

2) між творчим прагненням і технічними можливостями студента;

3) між емоційною насиченістю і художньо-емоційним досвідом;

4) між об'єктивними можливостями і негативними сторонами у його поведінці.

Вважаємо за необхідне навести **типи ситуацій**, що виникають і створюються на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту та акомпанементу.

Оціночні – оцінка ситуацій (вчинків, поведінки, відносин, дій, своєї музичної діяльності та ін.). Студенту потрібно усвідомити своє ставлення до виконуваного твору (позитивне чи негативне) і проявити його.

Аналітичні – аналіз ситуації, свідоме розуміння і внутрішнє прийняття поведінки, що відповідають високому рівню розвитку особистісно-професійних якостей.

Альтернативні – вибір правильного способу поведінки при виході з ситуації, що вимагає прояв студентом тих чи інших особистісно-професійних якостей (загальних або специфічних) і закріпити їх розвиток та стійкість прояву в структурі особистості.

Наведемо ситуації, що створюються у процесі застосування специфічних музично-педагогічних **методів та прийомів навчання.**

А саме:

• ситуації на фоні емоційності музичного твору: в процесі вербального пояснення, при проблемному і «перебільшеному» показі педагогом музичного твору, в процесі читання з аркуша і підборі мелодії чи акомпанементу, в момент пошуку педагогом навчального матеріалу, при закріпленні отриманих знань, умінь та навичок;

• на основі емоційного спілкування: при оцінці гри іншого виконавця та власної інтерпретації, в процесі розв'язання (подолання) труднощів виконавського і художньо-образного плану, під час демонстрації педагогом вивченого твору, при введенні в заняття елементів творчості;

• на основі емоційного відношення до успіху або невдачі своєї навчально-виконавської діяльності: під час концертного виконання програми, у процесі роботи над музичним твором, при підборі на слух і читанні з аркуша.

Тому очевидним є **особистісно-орієнтований підхід до вибору навчального матеріалу** для формування не лише виконавських, технічних та художньо-естетичних умінь та навичок, а й особистісних якостей майбутніх вчителів музичного мистецтва.

На індивідуальних заняттях з фортепіано дуже часто поза увагою залишається вплив музичного твору на формування розвиток особистості студента та його «уявний досвід». Зазвичай, для точної інтерпретації музичного образу не вистачає досвіду емоційних переживань. Лише особистісні переживання роблять людину здатною до творчості, але в юному віці не завжди є можливість накопичити цей реальний досвід. Студент ще досить юний, і вчиться на творах різних композиторів, стилів та епох, сприймати і переживати ті емоції, які ще не встиг відчути та пережити в реальному житті (любов, страждання, гнів). Тому вважаємо за необхідне впроваджувати **методи корекції та регуляції емоційних станів** у навчально-виконавській діяльність.

Перша група зазначених методів відображає естетичний аспект музичного навчання та пов'язаний з музичним матеріалом. Усвідомлений, особистісно-орієнтований підбір навчальної програми, дозволяє попередити виникнення негативного ставлення до навчально-музичної діяльності, здатний недопустити стійких емоційних станів апатії, байдужості, невдоволення, тривоги, страху, агресії.

Друга група регулюючих методів відображає ставлення студента до своєї діяльності. Вони реалізуються в процесі роботи над музичним твором, на різних його етапах (ознайомлення, розучування, досягнення концертного рівня та винесення музичного твору на публіку). Кожен із цих етапів передбачає свою емоційно-позитивну складову.

Так, у процесі знайомства з новим музичним твором, це може бути несподіванка, інтерес,

зацікавленість, здивування. Процес розучування передбачає будь-яку емоційну збудливість: активність, захоплення, задоволення, сумнів тощо. Концертне виконя вимагає ж формування почуттів перемоги, успіху, радості, задоволення від виконання, самоцінності та самоповаги.

На кожному етапі роботи над музичним матеріалом бажано використовувати випереджальний вплив на емоційну сферу здобувача освіти. *На першому етапі* домінуючими повинні бути методи пов'язані з ефектом новизни, збудженням пізнавальних емоцій. На *етапі розучування* викладачеві можна опиратися на практичні почуття, підтримувати емоційний стан студентів експресивними, вербальними або наочно-ілюстративними методами. Особливої уваги вимагає *етап підготовки до концертного виступ*у і сам процес концертного виконання, що є сильним емоційним фактором. Однак саморегуляція на цьому етапі приносить найбільше задоволення і є цінною у формуванні особистості майбутнього фахівця.

Очевидно, що регулювання емоційних станів в передконцертний період має носити випереджальний характер, пронизувати весь етап підготовки музичного твору аж до публічного виступу. Методи при цьому можуть бути наступні: репертуарного підбору, внутрішнього інтонування музичного матеріалу, свідомого кінестетичного (рухового) відчуття, психічної саморегуляції (аутогенне тренування: нормалізація дихання, розслаблення м'язової системи, самонавіювання).

Перші два методи (підбору репертуару та внутрішнього інтонування музичного матеріалу) пов'язані з емоційною включеністю виконавця в музичний матеріал, і можуть застосовуватися на всіх етапах роботи над музичним твором. Третій метод − свідоме кінестетичне відчуття − знімає м'язові стискання в процесі виконавської діяльності і не дозволяє розвиватися на негативним емоційним станам: невпевненості, вразливості, тривозі, страху та агресивності.

До третьої групи методів регуляції емоційних станів відносимо методи, пов'язані з емоційним спілкуванням. Особливого значення тут набуває встановлення доброзичливих, довірливих відносин.

На фоні позитивного педагогічного спілкування викладачу важливо володіти прийомами саморегуляції емоційних станів: експресивними, мімічними та жесто-руховими, вербальними та самонавіюванням. Навчившись регулювати власні емоції, легше імплікувати (передати) їх студентам.

Що стосується негативних емоційних станів, то навчити оперативно реагувати на них значно складніше. Для цього педагогу варто скористатися наступними прийомами: експресивна реакція (міміка, жест, контактна дія), інтонаційний вплив до виниклої емоційної ситуації, вербально-стилістичний вплив (використання фігур, гумору), застосування методів сугастопедагогіки.

Відповідно, наступними методами розвитку творчої активності в навчально-виконавській діяльності є сугестивні методи.

До методів **сугестивного впливу** відносимо: метод вербалізації музичного образу, метод вербальної передачі музичної інтонації, метод персоніфікованого репертуарного підбору, метод внутрішнього інтонування музичного твору.

Метод вербалізації музичного образу передбачає передачу художнього змісту виконуваного твору на вербальному рівні, що дозволяє більш точно зрозуміти образну сферу музики та краще передати зміст засобами музичної виразності.

Метод вербальної передачі музичної інтонації впроваджують при недостатній виразності виконання (речення, фрази, мотиви). Здобувачу освіти пропонують передати інтонацію за допомогою вербальних засобів.

Суть методу персоніфікованого репертуарного підбору полягає у цілеспрямованому підборі музичних творів з урахуванням індивідуальних потреб та умінь студентів. Метою методу є залучення студента через суб'єктивне співпереживання і уявний досвід до реального, об'єктивного досвіду.

Метод внутрішнього інтонування музичного твору сприяє розширенню емоційно-чуттєвого досвіду виконавця. Інтонаційно пережитий музичний матеріал підкріплює емоційне сприйняття і змінює ставлення інтерпретатора до виконуваного твору на підсвідомому рівні.

Одним із важливих методів формування та розвитку творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано вважаємо м**етод індивідуальних творчих завдань**, оскільки він сприяє розвитку самостійності та творчого мислення студентів.

Індивідуальні творчі завдання повинні бути об'єднані в систему та особистісно орієнтовані за рівнем складності та ступенем самостійності їх виконання.

Щоб завдання сприяли становленню та розвитку творчих особистісно-професійних якостей майбутнього учителя музичного мистецтва, вони повинні відповідати наступними вимогам: сприяти задоволенню потреби особистості у творчості, самореалізації, само актуалізації, задовольняти потребу студента у нових знаннях та подоланні навчально-виконавських труднощів, надавати свободу вибору в способах розв'язання проблемних завдань, закладати новизну у поданні навчального матеріалу, забезпечувати ясність сприйняття та викликати у здобувача освіти аксіологічний інтерес.

Висновки. Отже, вважаємо за потрібне спрямовувати навчальний процес здобувачів освіти спеціальності 014.13 Середня освіта (Мистецтво.

Музичне мистецтво) на заняттях з ОК «Основний музичний інструмент» та «Акомпанемент» на підготовку і формування їх творчої активності, впроваджувати комплекс методів та прийомів розвитку означеної якості для розвитку цілісної особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Душний А. І. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Посвіт, 2008. 120 с.

2. Кондратенко Г. Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 234 с.

3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ «DAILY 3»

DEVELOPMENT OF HEALTH-PRESERVING AND SOCIAL COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS BY MEANS OF THE «DAILY 3» TECHNOLOGY

УДК 373.3.091.33:51]:316.613
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.9
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Коваленко К.М.,
асистент кафедри початкової освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

У статті розглянуто проблему розвитку здоров'язбережувальної та соціальної компетентностей учнів початкової школи в контексті реалізації технології «Daily 3». Наголошено на актуальності формування життєво важливих умінь і навичок молодших школярів у межах Концепції Нової української школи, яка передбачає інтеграцію інноваційних підходів, орієнтованих на розвиток особистості. Показано, що ефективна організація освітнього процесу потребує застосування таких педагогічних моделей, які поєднують навчальний і виховний потенціал, формуючи у здобувачів освіти уміння співпрацювати, дотримуватися правил здорового способу життя, раціонально організовувати власну діяльність. У статті здійснено аналіз наукових підходів до визначення сутності соціальної та здоров'язбережувальної компетентностей, що розглядаються як інтегральні характеристики особистості, які поєднують знання, цінності, уміння, соціальні навички та поведінкові прояви. Визначено, що технологія «Daily 3» (Щоденні 3) у навчанні математики має значний потенціал для комплексного формування зазначених компетентностей завдяки своїй структурі, що включає три етапи діяльності: «Математика самостійно», «Математика разом» і «Математичне письмо». Кожен із цих компонентів створює умови для розвитку самостійності, критичного мислення, культури письма, комунікативних умінь, відповідальності, а також сприяє підтримці психоемоційного й фізичного стану дитини. Зокрема, «Математика самостійно» забезпечує формування індивідуального темпу роботи та навичок саморегуляції, «Математичне письмо» розвиває логічне мислення, здатність аргументовано висловлювати позицію, дотримуючись норм письма й гігієни, а «Математика разом» формує уміння співпрацювати, розподіляти ролі, взаємодіяти у групі та розвиває соціальну відповідальність. Підкреслено, що інтеграція навчального змісту з елементами рухової активності, ігровими завданнями та індивідуалізованими підходами сприяє збереженню здоров'я учнів і підвищує їхню мотивацію до навчання. У результаті зроблено висновок, що використання технології «Daily 3» у процесі навчання математики є дієвим інноваційним засобом, який поєднує навчальну, виховну та розвивальну функції освіти, а також забезпечує цілісне формування ключових життєвих компетентностей молодших школярів.

Ключові слова: *соціальна компетентність, здоров'язбережувальна компетентність, математична компетентність, здобувачі освіти, початкова освіта, Daily 3.*

The article addresses the problem of developing health-preserving and social competences of primary school pupils in the context of implementing the «Daily 3» technology. The relevance of forming essential life skills among younger learners within the framework of the New Ukrainian School Concept, which emphasizes the integration of innovative approaches aimed at personality development, is highlighted. It is demonstrated that the effective organization of the educational process requires the use of pedagogical models that combine both instructional and educational potential, fostering in learners the ability to cooperate, follow healthy lifestyle rules, and manage their own activities effectively. The article analyzes scholarly approaches to defining the essence of social and health-preserving competences, which are considered as integral personal characteristics combining knowledge, values, skills, social abilities, and behavioral patterns. It is determined that the «Daily 3» technology in mathematics teaching has significant potential for the integrated development of these competences due to its structure, which includes three activity stages: «Math by Myself», «Math with Someone» and «Math Writing». Each of these components creates conditions for fostering independence, critical thinking, writing culture, communication skills, responsibility, as well as for supporting pupils' psycho-emotional and physical well-being. In particular, «Math by Myself» promotes the development of an individual work pace and self-regulation skills; «Math Writing» develops logical thinking and the ability to present and justify ideas in accordance with writing and hygiene standards; while «Math with Someone» nurtures teamwork, role distribution, group interaction, and social responsibility. It is emphasized that integrating learning content with physical activity, game-based tasks, and individualized approaches contributes to preserving pupils' health and increasing their motivation for learning. As a result, it is concluded that the use of the «Daily 3» technology in mathematics teaching is an effective innovative tool that combines instructional, educational, and developmental functions of education, ensuring the holistic formation of key life competences of primary school pupils.

Key words: *social competence, health-preserving competence, mathematical competence, learners, primary education, Daily 3.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У контексті трансформаційних змін у сучасному суспільстві, що супроводжуються цифровізацією, оновленням змісту освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа», особливої актуальності набуває розвиток життєвих навичок у здобувачів початкової освіти. Визначальним чинником ефективного освітнього процесу є інтеграція інноваційних педагогічних технологій, зокрема мультимедійних засобів, елементів ігрового навчання, моделей соціально-емоційного розвитку, які спрямовані на формування ключових компетентностей, визначених

Державним стандартом початкової освіти [1]. Наразі особливу увагу привертає розвиток здоров'язбережувальної та соціальної компетентностей, що забезпечують формування у молодших школярів навичок відповідальної поведінки, ефективної взаємодії та усвідомленого ставлення до особистого фізичного й психоемоційного стану.

У зв'язку з цим у сучасному освітньому середовищі актуалізується потреба у впровадженні таких освітніх технологій, які поєднують формування здоров'язбережувальних умінь з розвитком соціальних навичок у єдиному педагогічному процесі. Попри наявність широкого спектра інноваційних підходів, питання цілісної інтеграції здоров'язбережувального та соціального компонентів залишається недостатньо опрацьованим у контексті початкової школи. Потребує подальшого теоретико-методичного обґрунтування та практичного впровадження така модель організації навчання, яка сприяє розвитку самостійності, емпатії, співпраці, відповідального ставлення до здоров'я та адаптації до соціуму. У цьому контексті перспективною видається технологія «Daily 3», потенціал якої як засобу розвитку зазначених компетентностей потребує глибшого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття та шляхи формування здоров'язбережувальної та соціальної компетентностей здобувачів освіти проаналізовані в працях Н. Бібік, М. Вашуленка, М. Гончарової-Горянської, Н. Даценко, М. Докторович, Р. Лейчук, А. Мудрик, О. Отравенко, О. Пометун, Т. Смагіної, І. Тараненко та ін. Певні аспекти, щодо проблеми формування зазначених компетентностей здобувачів освіти молодших класів розглянуто у працях О. Антонової, О. Білоножко, С. Данилейко, В. Коваленко, О. Кононко, Н. Поліщук, О. Проценко, Г. Шукалюкта ін.

Дослідженням інноваційної технології «Daily 3» займалися Верховська В., Калюжка Н., Малиш Я., Муращенко О., Ніконенко Т., Ткачук О., Шпак В. та ін. Дослідження Ліби О. С. [5] та Мойсієнко І. В. [6] присвячені аналізу її впливу на формування навичок самостійної роботи, організованості та мотивації до навчання в початковій школі. Водночас, дослідження Павлик М. П. [8] і Потюк С. В. [9] наголошують на недостатньому вивченні комплексного впливу технології «Daily 3» на формування одночасно здоров'язбережувальних та соціальних компетентностей, та потребує подальших теоретичних і практичних розробок.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У наявних дослідженнях розглядаються окремі аспекти розвитку соціальної взаємодії або здоров'язбереження, але відсутня цілісна модель, що поєднувала б ці сфери на основі інноваційної педагогічної технології. Перспективною є технологія «Daily 3», оскільки вона передбачає організацію освітньої діяльності, що одночасно стимулює розвиток самостійності, співпраці, творчого підходу до навчання та усвідомленого ставлення до власного здоров'я. Водночас існує подвійна проблема: з одного боку, потреба обґрунтування цінності соціально-емоційного навчання та валеологічних підходів для розвитку базових життєвих компетентностей здобувачів освіти початкових класів у контексті НУШ; з іншого – як саме «Daily 3» може бути застосована як комплексний засіб формування зазначених компетентностей у початковій школі, а також, які методичні умови й критерії ефективності такого застосування.

Мета статті – теоретично обґрунтувати використання технології «Daily 3» як інтегративного засобу формування здоров'язбережувальної та соціальної компетентностей здобувачів освіти початкової школи в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Розпочнемо дослідження з визначення основних характеристик здоров'язбережувальної та соціальної компетентностей.

У Державному стандарті початкової освіти соціальна та здоров'язбережувальна освітня галузь розглядається як цілісна, інтегрована складова, спрямована на формування соціальної компетентності, інших ключових компетентностей, активної громадянської позиції, підприємливості, а також на розвиток самостійності здобувачів освіти. Особлива увага приділяється особистісній ідентифікації, засвоєнню моделей здорової та безпечної поведінки, збереженню власного здоров'я й здоров'я інших, досягненню добробуту та сприянню сталому розвитку [1].

На основі аналізу педагогічних досліджень з'ясовано, що соціальна компетентність має широкий спектр уявлень:

− соціальна компетентність − це складне переплетення умінь, знань і дій, орієнтованих та організованих відповідно до навколишньої соціальної реальності, які відкривають і забезпечують можливість самореалізації в заданій ситуації (М. Докторович);

− соціальна компетентність дитини − відкритість до світу людей, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнати людей і робити добрі вчинки (Т. Поніманська);

– соціальна компетентність дитини є інтегральною якістю особистості, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості (Н. Гавриш)

− соціальна компетентність молодшого школяра – інтегративна характеристика особистості дитини, що відображає систему знань, умінь і навичок, які сформовані в процесі вивчення навчальних

предметів і є необхідними йому для моделювання своєї поведінки, уміння адекватно сприймати навколишню дійсність, будувати систему відносин і спілкування з оточенням (Проценко, 2014) [3].

Н. Сушик термін «здоров'язбережувальна компетентність» трактує як «здатність активізувати, мобілізувати, ефективно застосувати інтегровану сукупність здоров'язбережувальних компетенцій у визначених умовах задля досягнення повного фізичного, психічного, духовного, соціального благополуччя особистості» [10, с. 181]. Дорож І. А. та Ковальчук А. Ф. зазначають, що здоров'язбережувальна компетентність являє собою: інтегративну якість особистості, у тому числі сукупність знань про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя; мотиви, що мають екологозберігаючу спрямованість щодо ставленням до себе та навколишнього світу, спонукають до ведення здорового способу життя; потреба в опануванні способів збереження власного здоров'я через орієнтир на самопізнання та самореалізацію [2, с. 46].

Аналіз науково-методичних джерел засвідчив багатовимірність підходів до визначення сутності соціальної та здоров'язбережувальної компетентностей, які розглядаються як інтегративні особистісні характеристики, що охоплюють знання, уміння, цінності та поведінкові прояви. Узагальнюючи наукові погляди, можна стверджувати, що зазначені компетентності є необхідною основою для формування гармонійної, активної, соціально відповідальної особистості молодшого школяра. З огляду на це, доцільним є звернення до сучасних педагогічних технологій, зокрема – до технології «Щоденні 3», що потребує детального розгляду.

«Щоденні 3» – педагогічна технологія навчання математики, яку розробили вчителі Гейл Боші та Джон Мозер, мета якої в зацікавленні здобувачів освіти математикою, розвитку критичного мислення, математичного мовлення, здатності працювати самостійно, розвивати витривалість, наполегливість, відповідальність та вміння працювати в команді [3, с. 317]. «Щоденні 3» (математика) – це щоденна діяльність, виконуючи яку діти навчаються бути самостійними під час математики, в той час, як учитель має можливість працювати з учнями індивідуально та у малих групах [7, с. 86].

Підґрунтям використання «Щоденні 3» є: довіра та повага, спільність, вибір, відповідальність, дослідження інтелекту, переходи як паузи для інтелекту та тіла, 10 кроків до самостійності [7, с. 86].

Кожен із зазначених елементів виконує важливу функцію у формуванні сприятливого освітнього середовища. Довіра та повага між учителем і здобувачами освіти є фундаментом, на якому ґрунтується взаємодія в класі, а створення атмосфери спільноти сприяє розвитку відповідальності, взаємопідтримки та доброзичливості. Надання молодшим школярам права вибору стимулює внутрішню мотивацію та відчуття автономії у навчанні. Важливу роль відіграє і розвиток відповідальності – учні навчаються контролювати свою поведінку, самостійно працювати з матеріалами й дотримуватись порядку. Урахування вікових особливостей пізнавальної діяльності через оптимальне дозування навчальних навантажень дозволяє підтримувати ефективну роботу. Переходи між видами діяльності виконують роль інтелектуального й фізичного перепочинку, що забезпечує кращу засвоюваність матеріалу та загальний добробут дитини [7].

Основними компонентами (етапами, видами діяльності) ротаційної моделі «Щоденні 3» є: 1) Математика самостійно; 2) Математика разом; 3) Математичне письмо, кожен з яких триває по 20 хв [7]. Саме через призму цих трьох видів діяльності можливо розглянути ефективність технології у розвитку соціальної та здоров'язбережувальної компетентностей молодших школярів.

«Математика самостійно» – вид діяльності, який може реалізовуватися як безпосередньо під час уроку, так і у вільний час протягом навчального дня. Здебільшого це математичні ігри, під час яких діти можуть використовувати будь-який матеріал в класі: конструктор LEGO, палички, картки, математичні розмальовки, грошові знаки, природні матеріали [3, с. 317]. Вчитель самостійно визначає оптимальний момент для організації такої активності, а учень обирає той тип математичних вправ чи ігор, які йому найбільше цікаві.

У процесі виконання завдань під час «Математика самостійно» здобувачі освіти працюють індивідуально, самостійно обираючи матеріал і спосіб виконання вправи, що дає змогу організувати власний темп роботи, робити короткі паузи за потреби та регулювати рівень складності завдань. Такий підхід сприяє формуванню у дітей уміння слухати свій організм, правильно розподіляти сили й уникати перевтоми, що є важливими складовими здоров'язбережувальної компетентності.

Для підтримки фізичного та психоемоційного стану молодших школярів учитель може пропонувати завдання з елементами руху: пошук математичних прикладів у різних куточках класу, розташування карток у правильному порядку на дошці чи підлозі, виконання обчислень під час невеликих фізкультхвилинок. Використання природних матеріалів або яскравих ігрових засобів робить завдання більш захопливими, знімає напруження, активізує увагу й стимулює інтерес до навчання. У такий спосіб «Математика самостійно» поєднує розвиток математичних умінь із турботою про здоров'я здобувача освіти.

«Математичне письмо» – це час, коли здобувачі освіти виражають свої думки і розуміння, працюючи над певними математичними завданнями або математичним змістом: виразами, задачами, а інколи створюючи власні завдання. За такої діяльності відбувається розвиток соціальної

компетентності, адже молодші школярі навчаються чітко й логічно висловлювати власні думки в письмовій формі. Записуючи значення виразу чи розв'язок задач, діти вчаться аргументовано пояснювати хід своїх міркувань, використовувати математичну термінологію та дотримуватися правил культури письма, що формує здатність донести власну позицію, поважати вимоги спільноти (правильність запису, охайність, зрозумілість), а також розвиває навички самоорганізації та відповідального ставлення до освітньої діяльності.

Щодо здоров'язбережувальної компетентності, то «Математичне письмо» сприяє розвитку уміння працювати в оптимальному темпі, правильно організовувати робоче місце й дотримуватися гігієнічних норм письма. Учитель може наголошувати на необхідності робити невеликі перерви під час письмової роботи, стежити за поставою, відстанню до зошита чи дошки, а також проводити короткі вправи для зняття напруги очей і рук. Такі прості елементи дозволяють молодшим школярам не лише ефективно засвоювати математичний матеріал, а й формувати стійкі навички турботи про власне здоров'я в освітньому процесі.

«Математика разом» передбачає організацію колективної або групової діяльності здобувачів освіти із застосуванням різноманітних маніпулятивних предметів та інтерактивних завдань, що забезпечує активне включення учнів у освітній процес. Такий вид роботи занурює молодших школярів у кінестетичну практику, коли математичні операції виконуються із використанням наочних та ігрових засобів: паличок Кюїзенера, лічильних кубиків, тематичних карток, грошових знаків, настільних ігор чи спеціальних інструментів для лічби (наприклад, абак). Подібна діяльність сприяє формуванню глибшого розуміння математичних понять через безпосередні дії з предметами, а також активізує увагу, мислення й пам'ять здобувачів освіти. У процесі виконання завдань молодші школярі взаємодіють у парах або малих групах, розподіляють ролі, обговорюють стратегії виконання вправ і спільно знаходять оптимальні рішення, що розвиває навички ефективної комунікації, вміння слухати та аргументовано відстоювати власну позицію. Крім того, такий формат організації навчання формує соціальну відповідальність, толерантність, готовність до співпраці та вміння працювати на спільний результат, що є складовими соціальної компетентності молодших школярів.

Висновки. Тобто, технологія «Щоденні 3» у навчанні математики молодших школярів є ефективним засобом інтегрованого розвитку як соціальної, так і здоров'язбережувальної компетентностей. Організація діяльності у форматі «Математика самостійно», «Математичне письмо» та «Математика разом» створює умови для індивідуальної роботи, самовираження й колективної взаємодії, що сприяє формуванню відповідальності, уміння співпрацювати та раціонально організовувати власний освітній процес. Поєднання математичного змісту з руховою активністю, дотриманням гігієнічних норм та ігровими формами роботи забезпечує підтримку фізичного й психоемоційного стану дітей, водночас підвищуючи їхню мотивацію до навчання. Таким чином, технологія «Daily 3» постає як інноваційна технологія, яка здатна гармонійно поєднати навчальні завдання з формуванням ключових життєвих компетентностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text

2. Дорож І. А., Ковальчук А. Ф. Формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі НУШ. Н*аукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки».* 2023. № 1. С. 43-53

3. Калюжка Н С. Використання технології «Щоденні 3» на уроках математики у закладах початкової освіти. *Innovative trends in science, practice and education:* the VII International Scientific and Practical Conference (February 22-25, 2022, Munich, Germany). С. 317-319.

4. Козак О. В. Розвиток соціальної компетентності молодших школярів засобами інтерактивних технологій. *Вісник Черкаського університету. Педагогіка*. 2021. № 3 (371). С. 65-71.

5. Ліба О. С. Використання технології «Daily 3» у початковій школі як засіб розвитку самостійності учнів. *Педагогічна освіта і наука*. 2022. № 24 (2). С. 88-94.

6. Мойсієнко І. В. Технологія «Daily 3» в організації навчального процесу в початковій школі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2023. № 25(3) С. 120-128.

7. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

8. Павлик М. П. Педагогічні умови впровадження технології «Daily 3» в освітній процес початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інновації*. 2021. № 19(4).С. 56-62.

9. Потюк С. В. Інноваційні технології в початковій школі: аналіз ефективності. *Наука і освіта*. 2022. № 3(51). С. 77-83.

10. Сушик Н. Формування здоров'язбережувальної компетентності особистості у реалізації технологій соціального виховання дітей підліткового та юнацького віку. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 32. Т. 1. С. 180-183.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ФОРМАТОМ НАВЧАННЯ, ОЦІНЮВАННЯМ ТА ЗВОРОТНИМ ЗВ'ЯЗКОМ

INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES: INTERCONNECTIONS BETWEEN LEARNING FORMATS, ASSESSMENT, AND FEEDBACK

УДК 37.02:37.091.12
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.10
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Маковєй О.М.,
ст. викладач кафедри іноземних мов Національного аерокосмічного університету «Харківський авіаційний інститут»

У статті розглядаються інноваційні підходи до викладання з акцентом на взаємозв'язок між форматом навчання, оцінюванням та зворотним зв'язком у сучасному освітньому процесі. Проаналізовано основні чинники, що зумовлюють необхідність модернізації вищої освіти, зокрема стрімкий розвиток цифрових технологій, зміну вимог ринку праці та потребу у формуванні міждисциплінарного мислення у студентів. Показано, що традиційні методи, орієнтовані на пасивне засвоєння інформації, дедалі менше відповідають очікуванням сучасної молоді, яка потребує активної участі в навчальному процесі.

У межах конструктивістського підходу висвітлено роль соціальної взаємодії як ключового елементу навчання, що виходить за межі індивідуального опрацювання матеріалу. Підкреслено, що залучення студентів до значущих соціальних практик сприяє усвідомленню знань і формуванню особистісного сенсу. Окрему увагу приділено інноваційним методам, таким як рольові ігри, проєктне та проблемно-орієнтоване навчання, а також створення навчальних портфоліо, які забезпечують активність студентів і розвиток їхніх практичних компетентностей.

Розкрито функцію оцінювання як складової навчального процесу в умовах інноваційного підходу. Встановлено, що традиційні форми, зосереджені на підсумкових іспитах, не відображають динаміки навчального прогресу. Натомість обґрунтовано доцільність упровадження багаторівневого процесуального оцінювання з регулярним зворотним зв'язком, що дозволяє оперативно коригувати освітні стратегії. Наголошено на важливості формативного зворотного зв'язку як невіддільної складової ефективного навчання, що підтримує здобувачів освіти у їхньому професійному зростанні.

Зроблено висновок про необхідність професійного розвитку викладачів, адаптації навчальних програм до нових викликів та інтеграції сучасних технологій оцінювання. Інноваційні підходи до викладання, оцінювання й зворотного зв'язку сприяють створенню гнучкого, адаптивного освітнього середовища, яке відповідає актуальним потребам суспільства і забезпечує розвиток ключових компетентностей у студентів.

Ключові слова: *інноваційні підходи, формат навчання, оцінювання, зворотний зв'язок, конструктивістський підхід, соціальна взаємодія, процесуальне оцінювання, активне навчання, практичні компетенції, формативний зворотний зв'язок.*

This article examines innovative teaching strategies, focusing on the interconnections between learning formats, assessment methods, and feedback within the context of contemporary higher education. It analyzes the key drivers behind the modernization of tertiary education, including the rapid advancement of digital technologies, evolving labor market requirements, and the growing demand for interdisciplinary thinking among students. The findings highlight that traditional methods based on passive knowledge transmission are increasingly inadequate in addressing the needs of modern learners, who require active and meaningful engagement in the learning process.

From a constructivist perspective, the article underscores the importance of social interaction as a core component of learning that extends beyond individual cognition. Active student participation in socially meaningful practices is shown to foster the development of personal relevance and deeper understanding of knowledge. Special attention is given to innovative pedagogical strategies such as role-playing, project-based and problem-based learning, and the development of learning portfolios – all of which enhance student engagement and cultivate practical competencies.

The role of assessment is explored as a critical element of the educational process within innovative teaching frameworks. The study argues that conventional summative assessments often fail to reflect students' ongoing learning and development. In contrast, it advocates for the implementation of multi-level, process-oriented assessment supported by regular and constructive feedback, enabling timely adjustments to learning strategies. The significance of formative feedback is emphasized as an integral component of effective pedagogy that contributes to students' academic and professional growth.

The article concludes that the effective adoption of innovative teaching practices requires continuous professional development for educators, curricular reforms aligned with emerging educational challenges, and the integration of advanced assessment technologies. Overall, innovative approaches to teaching, assessment, and feedback are shown to foster a flexible, responsive learning environment that supports the development of essential competencies and aligns with the demands of contemporary higher education.

Key words: *innovative approaches, learning formats, assessment, feedback, constructivist approach, social interaction, process-oriented assessment, active learning, practical competencies, formative feedback.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освіта є потужним інструментом розвитку сучасного суспільства, а якісна вища освіта – ключем до формування компетентних фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах динамічного світу. У цьому контексті інноваційні методи навчання виступають важливим вектором модернізації освітнього процесу, оскільки вони сприяють не лише засвоєнню знань, а й розвитку критичного мислення, творчих здібностей і соціальної взаємодії.

Відповідно до конструктивістського підходу до навчання, освітній процес є активною, соціально детермінованою діяльністю, яка виходить за межі індивідуального засвоєння знань і охоплює взаємодію всередині академічної спільноти. Змістовне навчання відбувається тоді, коли студент бере участь у значущій соціальній практиці, що надає знанням особистісної цінності. У межах цієї парадигми важливим є не стільки передавання готової інформації, скільки створення умов, за яких здобувачі освіти можуть самостійно формувати знання на основі власного досвіду, взаємодії та рефлексії .

Актуальність дослідження інноваційних методів викладання зумовлена цілою низкою факторів: стрімким розвитком цифрових технологій, змінами в запитах сучасного ринку праці, потребою в міждисциплінарному мисленні, а також необхідністю підтримки мотивації студентів до безперервного навчання. Традиційні підходи, орієнтовані переважно на пасивне сприйняття матеріалу, дедалі менше відповідають потребам студентів XXI століття. В умовах глобальної конкуренції та швидкоплинності знань освітній процес має бути гнучким, адаптивним і спрямованим на розвиток у здобувачів освіти здатності до самостійного мислення та прийняття рішень [1, с. 40].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед іноземних науковців, які досліджували проблему інноваційних підходів у викладанні, варто виокремити Б. Стенсакера, який наголошує на необхідності глибокої рефлексії викладачами власної педагогічної практики, а також готовності до експериментування з інноваційними методами, коли цього вимагає освітній процес. У сфері вищої освіти педагоги мають розробляти індивідуальні стратегії, спрямовані на залучення здобувачів освіти до активного засвоєння та осмислення фахових знань, закладених у змісті навчальних дисциплін. У цьому контексті ідея про те, що досягнення якісної освіти можливе лише за умови посиленого фокусу на інноваційні методи викладання і навчання, знаходить широку підтримку серед науковців [2, с. 232].

А. Кезар звертає увагу на те, що сучасна роль викладача полягає не лише в передачі знань, а й у створенні сприятливого середовища для навчання, мотивації, підтримки та спрямування студентів у процесі опанування освітнього матеріалу. При цьому кожна навчальна дисципліна відкриває унікальні можливості для творчого підходу до організації навчального процесу. Проте підготовка й професійне становлення здобувачів освіти за допомогою традиційних педагогічних підходів дедалі частіше розглядається як глобальний виклик. Зокрема, надмірне збільшення кількості студентів у лекційних аудиторіях зумовлює домінування одностороннього лекційного формату, що, у свою чергу, обмежує взаємодію між здобувачами освіти та викладачами і негативно позначається на якості навчання [3, с. 91].

Актуальність порушеної проблематики підтверджується і в дослідженнях вітчизняних науковців, які також зосереджують увагу на необхідності перегляду традиційних підходів до організації освітнього процесу у вищій школі. Сучасні виклики потребують не лише оновлення змісту навчання, а й формування інноваційного педагогічного мислення викладача. У працях О. В. Овчарук, Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюна, О. М. Семеног, Т. І. Пінчук та Л. Л. Хомич розкрито різні аспекти впровадження сучасних освітніх технологій, формування професійної компетентності викладача, розвитку його педагогічної майстерності та застосування інноваційних методів задля активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Так, І. А. Зязюн розглядає постать викладача як ключову фігуру в процесі гуманізації освіти, що передбачає не лише трансляцію знань, а й формування гармонійно розвиненої, мислячої, творчої особистості [4, с. 264]. У свою чергу, О. М. Семеног акцентує увагу на необхідності розвитку педагогічної майстерності як визначального чинника професійної культури викладача вищої школи, підкреслюючи роль мовленнєвої культури, здатності до саморефлексії та готовності до впровадження змін в освітньому середовищі [5, с. 23].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на зростання інтересу до інноваційних підходів у вищій освіті, низка ключових аспектів залишається недостатньо опрацьованою в науковій літературі. Зокрема, комплексний аналіз взаємозв'язку між форматом навчання, методами оцінювання та механізмами зворотного зв'язку досі перебуває на периферії наукової уваги. Більшість досліджень зосереджуються на розгляді окремих елементів освітнього процесу, не враховуючи їхньої інтегрованості та взаємовпливу в контексті сучасної педагогічної практики.

Особливо актуальною постає проблема адаптації інноваційних оцінювальних стратегій до специфіки навчального середовища, зокрема до цифрових і гібридних форматів. У цих умовах значно трансформуються як форми подачі навчального матеріалу, так і комунікативні моделі взаємодії між викладачем і студентом, що ускладнює забезпечення ефективного, своєчасного та персоналізованого зворотного зв'язку [6, с. 23].

Крім того, наукова дискусія щодо впливу інноваційного зворотного зв'язку на формування академічної мотивації, саморегуляції та автономії студентів ще потребує подальшого розвитку. Поза увагою залишається також дослідження динаміки студентського сприйняття новітніх форм оцінювання та механізмів їхньої інтеграції у навчальні курси різного профілю.

Таким чином, актуальним є розроблення цілісних моделей організації освітнього процесу, в яких інноваційний формат навчання, формативне оцінювання та конструктивний зворотний зв'язок розглядаються як взаємопов'язані складові ефективної навчальної екосистеми, орієнтованої на розвиток особистості й професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Мета статті – Метою статті є комплексне дослідження взаємозв'язку між форматом навчання, підходами до оцінювання та характером зворотного зв'язку в контексті впровадження інноваційних педагогічних стратегій у закладах вищої освіти. Особлива увага приділяється виявленню умов, за яких поєднання активних форм навчання, формативного оцінювання та конструктивного зворотного зв'язку сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку автономності, критичного мислення та здатності студентів до саморегульованого й рефлексивного навчання. Стаття також має на меті обґрунтувати доцільність переходу від традиційних до інноваційних освітніх практик як ключового чинника підвищення якості освітнього процесу та формування професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Викладацька діяльність є складною, інтерактивною і творчою практикою, основною метою якої є створення навчального середовища, в якому передаються знання, формуються навички, розвивається професійне розуміння та компетентності. Тому дедалі більше уваги слід приділяти переходу від традиційних форм навчання – лекцій, пояснень, демонстрацій – до інноваційних і інтерактивних методів, які активно впроваджуються у практику викладання у вищих навчальних закладах. Такий підхід дозволяє стимулювати глибше залучення студентів, формувати у них внутрішню мотивацію та відповідальність за власне навчання [7, с. 186].

В умовах сучасної вищої освіти викладачі мають бути готові до рефлексії, постійного саморозвитку та впровадження новітніх педагогічних стратегій. Застосування персоналізованих підходів до навчання, інклюзивних технологій та активних методів залучення здобувачів освіти створює передумови для ефективного засвоєння складного академічного матеріалу. У зв'язку з цим у науковій літературі дедалі ширше підтримується думка, що якісна освіта неможлива без цілеспрямованого впровадження інноваційних методів викладання та навчання.

Очевидно, що традиційні методики, орієнтовані винятково на викладача, вже не повністю відповідають очікуванням та потребам здобувачів освіти сучасності. Водночас дослідження доводять, що активне залучення студентів до освітнього процесу має позитивний вплив як на рівень засвоєння знань, так і на розвиток їхніх особистісних і професійних якостей. Це, у свою чергу, сприяє формуванню здатності випускників вищих навчальних закладів ефективно реагувати на виклики сучасного світу та сприяти сталому розвитку суспільства.

У вищій освіті традиційно домінують класичні підходи до викладання, які ґрунтуються на лекційній подачі матеріалу та пасивному сприйнятті знань здобувачами освіти. Часто у навчальному процесі все ще використовуються дошка і крейда, а викладач виконує роль джерела інформації, тоді як студенти – її споживачів. Проте сучасні виклики освіти вимагають переосмислення таких підходів. Адже вища освіта – це не лише передача знань, а й трансформація мислення, розвиток навичок співпраці, критичного аналізу та здатності вирішувати реальні проблеми [8, с. 620].

На цьому тлі зростає актуальність інноваційних методів викладання, серед яких – рольові ігри, методи проєктного та проблемного навчання, а також створення навчальних портфоліо. Усі ці формати сприяють активному залученню здобувачів освіти, дозволяючи їм на практиці відчути свою участь у професійному середовищі, у якому вони надалі працюватимуть. Такі підходи забезпечують більш глибоке засвоєння знань, розвивають практичні компетентності й орієнтують студентів на постійне самовдосконалення [9, с. 32].

Формат навчання безпосередньо впливає на способи оцінювання та характер зворотного зв'язку. У традиційному лекційному форматі оцінювання часто зводиться до підсумкових іспитів, які вимірюють лише відтворення знань. Зворотний зв'язок при цьому є формальним, загальним і часто запізнілим. Такий підхід не дозволяє студентам вчасно скоригувати власні стратегії навчання або зрозуміти слабкі місця.

Інноваційні формати, натомість, передбачають багаторівневе, процесуальне оцінювання, у якому вагоме місце займає не лише підсумковий результат, але й прогрес, самостійна робота, участь у дискусіях, рефлексія та співпраця в команді. У таких підходах зворотний зв'язок відіграє ключову роль, оскільки він забезпечує не тільки підтримку, а й орієнтири для подальшого розвитку. Він може бути формативним, тобто наданим у процесі навчання, що дозволяє студенту вчасно виправити помилки, адаптувати свій підхід до завдань і посилити мотивацію до самостійного пошуку знань [10, с. 111].

Коли формат навчання є активним, студентоцентрованим, то й оцінювання набуває аутентичного характеру – воно не відбувається у відриві від навчального процесу, а є його органічною складовою. Наприклад, портфоліо дозволяє здобувачу освіти наочно представити свій освітній шлях, у тому числі успіхи, помилки, рефлексії й результати власного вдосконалення. Водночас викладач має змогу надати персоналізований зворотний зв'язок, орієнтований на розвиток конкретних компетентностей.

Попри ефективність інноваційних методів, вони можуть викликати опір як з боку викладачів, так і студентів. Деякі здобувачі освіти схильні сприймати нестандартні форми оцінювання як необ'єктивні або незрозумілі, що знижує їхнє сприйняття нових підходів. Це часто пов'язано з відсутністю чіткого зворотного зв'язку або недостатнім розумінням критеріїв оцінювання [11, с. 72].

Водночас здобувачі освіти, які отримують чіткий, регулярний і конструктивний фідбек, краще адаптуються до інноваційних форматів. Такий зворотний зв'язок зміцнює їхню впевненість, допомагає виявити й усунути слабкі сторони та формує відчуття причетності до навчального процесу.

Таким чином, ефективне поєднання інноваційних форматів навчання, продуманого оцінювання та якісного зворотного зв'язку створює умови для глибокого й усвідомленого навчання. Викладачам варто відійти від домінування контролюючих функцій і взяти на себе роль наставника, модератора та фасилітатора. Лише за такої умови вищу освіту можна трансформувати в дієвий простір професійного зростання, формування компетентностей і розвитку особистості.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що інноваційні підходи у викладанні, зокрема застосування активних, інтерактивних та студентоцентрованих форматів навчання, суттєво впливають на якість освітнього процесу у вищій школі. Вони сприяють не лише засвоєнню знань, а й розвитку критичного мислення, рефлексії, навичок співпраці та особистісної відповідальності за результати навчання.

Особливу роль у цьому контексті відіграє формативне оцінювання та своєчасний, конструктивний зворотний зв'язок, який виступає важливим чинником підтримки навчальної мотивації та формування навчальної автономії студентів. Активне залучення здобувачів освіти до освітнього процесу потребує переосмислення традиційної ролі викладача, який має виступати не лише носієм знань, а й фасилітатором, модератором і наставником.

Водночас упровадження інноваційних методів потребує належної організаційної підтримки, підвищення педагогічної майстерності викладачів, а також формування у студентів розуміння нових форматів оцінювання та взаємодії. Доцільним є також посилення інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес, що забезпечить гнучкість і доступність освіти, відповідну до викликів часу [12, с. 145].

Таким чином, ефективна трансформація вищої освіти неможлива без системного впровадження інноваційних форматів навчання, переорієнтації оцінювання на розвиток, а також формування культури зворотного зв'язку як основи освітнього партнерства між викладачем та здобувачем освіти.

Подальші перспективи. У межах подальших наукових пошуків доцільно поглибити вивчення ефективності окремих інноваційних методів викладання залежно від специфіки навчальних дисциплін, профілю освітньої програми та індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Також перспективним напрямом є аналіз впливу цифрових технологій на якість освітньої взаємодії, зокрема у змішаному та дистанційному форматах навчання.

Окремої уваги потребує дослідження взаємозв'язку між особливостями зворотного зв'язку та рівнем розвитку навчальної автономії здобувачів освіти, а також вивчення ефективності формативного оцінювання в контексті формування компетентностей, затребуваних у сучасному професійному середовищі.

Загалом подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення адаптивних моделей викладання, які враховують як інституційні можливості, так і індивідуальні траєкторії навчання, із фокусом на розвиток суб'єктності студента у процесі здобуття вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Пащенко Т.М. Інноваційні методи навчання у фаховій передвищій освіті. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 16, т. 1. С. 40.

2. Stensaker B. Academic development in higher education: theories, practices and policies. London: *Routledge*, 2018. 232 p.

3. Kezar A. Higher Education Change and Social Networks: A Review of Research. *The Journal of Higher Education.* 2014. Vol. 85, No. 1. P. 91–125.

4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Чернівці: *Рута*, 2000. 264 с.

5. Семеног О. М. Педагогічна майстерність як чинник формування професійної культури викладача вищої школи . *Педагогічна майстерність: теорія і практика.* 2010. Вип. 12. С. 23–29.

6. Морзе Н.В. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах.* 2013. Вип. 6. С. 23–25.

7. Мельниченко І. Впровадження технологій інтерактивного навчання у закладах вищої освіти. *Освітній вісник.* 2021. № 78. С. 186–187.

8. Nicolaides A. Innovative teaching and learning methodologies for higher education institutions. *Educational Research.* 2012. Vol. 3. P. 620–626.

9. Askham P. The feeling's mutual: excitement, dread and trust in adult learning and teaching. *Education.* Sheffield: Sheffield Hallam University, 2004. P. 32–36.

10. Jaeger R. Assessment and classroom learning: a deductive approach. *Assessment in Education.* 1998. Vol. 5, no. 11. P. 111–122.

11. McDowell L. The experience of innovative assessment: students' perspective. Assessment matters in higher education. 2003. P. 72–80.

12. Мельник О.О. Зворотний зв'язок у формуванні ефективного освітнього середовища. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2020. № 3. С. 145–147.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА УМОВИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕНІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

PEDAGOGICAL STRATEGIES AND CONDITIONS FOR THE ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS TO STUDYING THEIR SPECIALTY IN UKRAINIAN

УДК 378.018.43:811.161.2'243(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.11
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Малецька І.В.,
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
Одеського державного аграрного університету

Березінська О.В.,
ст. викладач кафедри іноземних мов професійного спілкування
Міжнародного гуманітарного університету

У статті досліджується багатогранний процес адаптації іноземних студентів до навчання українською мовою в умовах сучасної системи вищої освіти України. Особливу увагу приділено психолого-педагогічним аспектам цього процесу, які включають подолання емоційних і когнітивних труднощів, зниження рівня тривожності, розвиток комунікативної компетентності та формування внутрішньої мотивації до навчання. Висвітлено роль мовного бар'єра, відмінностей у культурних цінностях і системах освіти, що зумовлюють специфіку входження іноземних здобувачів до академічного середовища. Розкрито досвід українських закладів вищої освіти у створенні спеціалізованих програм мовної та фахової підготовки, орієнтованих на міждисциплінарний підхід і комунікативно-діяльнісні методики. Показано ефективність впровадження інтегрованих курсів, що поєднують вивчення професійної лексики з формуванням навичок академічного письма, аналізом термінологічних текстів і моделюванням професійних ситуацій. Соціокультурна інтеграція розглядається як важливий чинник успішності, адже саме вона забезпечує розвиток міжкультурної толерантності, адаптивних стратегій і залучення іноземних студентів до наукового та громадського життя університету. Підкреслено значення підтримки з боку викладачів, тьюторів і студентських спільнот, а також важливість створення інклюзивного середовища, яке сприяє взаєморозумінню й формуванню позитивного ставлення до культури країни перебування. Узагальнено сучасні наукові підходи до проблеми, подано авторський аналіз факторів, що визначають рівень адаптації, та обґрунтовано потребу у впровадженні комплексних програм, які охоплюють мовну, фахову, соціокультурну й емоційну складові. Зроблено висновок про актуальність подальших досліджень у напрямі розробки адаптаційних моделей, що сприятимуть міжнародній привабливості української вищої школи та інтеграції України у світовий освітній простір.
Ключові слова: *адаптація іноземних студентів; фахова підготовка; українська мова як мова викладання; мовна компетентність; соціокультурна інтеграція; психолого-педагогічна підтримка; вища освіта України; інтернаціоналізація освіти.*

The article examines the multifaceted process of adapting international students to studying in Ukrainian within the modern system of higher education in Ukraine. Particular attention is devoted to the psychological and pedagogical dimensions of this process, which include overcoming emotional and cognitive challenges, reducing anxiety, developing communicative competence, and fostering intrinsic motivation for learning. The article emphasizes the role of the language barrier, cultural differences, and variations in educational systems that shape the entry of foreign students into the academic environment. The experience of Ukrainian higher education institutions in developing specialized programs of linguistic and professional training, based on interdisciplinary approaches and communicative methodologies, is analyzed. The effectiveness of integrated courses that combine the study of professional vocabulary with the development of academic writing skills, the analysis of terminological texts, and the modeling of professional situations is demonstrated.
Sociocultural integration is considered a key factor of academic success, as it fosters intercultural tolerance, adaptive strategies, and the engagement of international students in the scientific and social life of the university. The importance of support from teachers, tutors, and student communities is underlined, together with the creation of an inclusive environment that promotes mutual understanding and a positive perception of the host culture. Contemporary scholarly approaches to the issue are summarized, and the author's analysis of the factors influencing the level of adaptation is presented. The need for comprehensive programs encompassing linguistic, professional, sociocultural, and emotional components is substantiated. The article concludes by highlighting the relevance of further research aimed at developing adaptive models that will enhance the international attractiveness of Ukrainian higher education and strengthen Ukraine's integration into the global educational space.
Key words: *adaptation of international students; professional training; Ukrainian as a language of instruction; language competence; sociocultural integration; psychological and pedagogical support; higher education in Ukraine; internationalization of education.*

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський та світовий освітній простір і зростання академічної мобільності призводять до збільшення кількості іноземних студентів у вітчизняних ЗВО. Це висвітлює проблему їх ефективної адаптації до навчання українською мовою, особливо у вивченні фахових дисциплін. Процес адаптації є багатовимірним і включає мовні, когнітивні, соціокультурні та психологічні аспекти.

Успішне засвоєння спеціальності державною мовою вимагає не лише володіння мовою на базовому рівні, а й розуміння складної термінології, особливостей академічного дискурсу, відмінностей у навчальних системах та культурних очікувань.

Попри численні дослідження мовної та соціокультурної адаптації іноземних студентів, комплексний підхід саме до фахового навчання українською мовою потребує подальшої уваги, особливо

з огляду на зростання студентів із країн, де українська не є поширеною, а також у контексті сучасних викликів воєнного часу, які впливають на мотивацію та емоційний стан студентів.

Метою статті є вивчення основних труднощів, з якими стикаються іноземні студенти під час опанування спеціальності українською мовою, а також аналіз ефективних підходів до забезпечення їх академічної, мовної та соціокультурної адаптації в умовах україномовного освітнього середовища. Завданням дослідження є проаналізувати досвід адаптації в українських ЗВО, окреслити чинники, що впливають на успішність навчання, та запропонувати практичні рекомендації щодо оптимізації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Адаптація іноземних студентів до навчання в новому соціокультурному та академічному середовищі є складним і багаторівневим процесом, що охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові та мотиваційні компоненти. Психолого-педагогічні аспекти цього процесу посідають ключове місце, оскільки саме вони визначають готовність особистості до сприйняття іншомовної освітньої реальності, здатність до саморегуляції, взаємодії з викладачами та колегами, а також до формування внутрішньої мотивації до навчання.

Дослідники А. Виселко, О. Завражна, Л. Кайдалова, Ж. Черкашина, Д. Порох, С. Пухно наголошується, що психологічна адаптація іноземних студентів залежить від рівня їх емоційної стабільності, комунікативних навичок, соціальної підтримки та культурної компетентності. Особливе значення має наявність у студентів адаптивних стратегій подолання стресу, що виникає унаслідок культурного шоку, ізоляції, мовного бар'єру та академічних труднощів [1-3, 5-6].

Згідно з концепцією культурного шоку, яку розробив Калверт О. Беррі (J. Berry), іноземні студенти проходять через етапи: ейфорії, дезорієнтації, поступової адаптації та інтеграції. На кожному з цих етапів потрібна відповідна педагогічна підтримка, спрямована на зниження рівня тривожності, формування позитивного ставлення до навчального процесу та розвиток довіри до викладача як до наставника й фасилітатора [5, с. 24].

Педагогічні дослідження О. Савченко, І. Зязюн, О. Пометун доводять, що ефективне викладання для іноземців має ґрунтуватися на принципах емпатії, педагогічного такту, культурної чутливості та індивідуалізації підходів до навчання. Психолого-педагогічна підтримка має включати не лише мовну адаптацію, але й розвиток пізнавальної мотивації, вміння вчитися, критичного мислення та навичок академічної автономії.

Суттєвими чинниками, що впливають на рівень психоемоційної адаптації, є наявність позитивного мікроклімату в академічному середовищі, можливість отримання консультативної допомоги, а також створення умов для інтеграції в студентську спільноту. У цьому контексті велику роль відіграють куратори академічних груп, психологи, тьютори, а також організація позанавчальної діяльності: участь у культурних, спортивних, волонтерських заходах, міжкультурних проєктах.

Особливу увагу дослідники приділяють впливу педагогічної комунікації на емоційний стан студентів-іноземців. Як вказує Л. Кайдалова та Ж. Черкашина, «іноземні студенти часто сприймають викладача як головну «точку опори» в новому середовищі, тому якість взаємодії між студентом і викладачем є визначальною для формування позитивної навчальної мотивації» [3]. Довіра, відкритість, педагогічна підтримка та готовність адаптувати стиль викладання під потреби студентів сприяють зниженню емоційного напруження та підвищенню навчальної активності.

Не менш важливою є проблема формування міжкультурної толерантності в академічному просторі. Психолого-педагогічна робота повинна бути спрямована не лише на адаптацію іноземців, але й на підготовку українських студентів та викладачів до взаємодії з представниками інших культур. Такий підхід сприяє запобіганню міжкультурних конфліктів, зменшенню упередженості та формуванню інклюзивного освітнього середовища.

Вивчення державної мови є ключовим компонентом академічної адаптації іноземних студентів в Україні. Знання української мови забезпечує не лише успішне засвоєння фахових дисциплін, а й сприяє соціальній інтеграції, формуванню міжособистісних зв'язків та розвитку національної ідентичності в освітньому просторі. Вивчення української мови іноземцями відбувається в умовах багатомовного середовища, що, з одного боку, ускладнює адаптацію, а з іншого – створює передумови для розвитку міжкультурної комунікації.

На думку О. Завражної, процес засвоєння української мови іноземними студентами має поетапний характер і потребує системного методичного супроводу. На першому етапі навчання (підготовче відділення) основна увага приділяється формуванню базових мовленнєвих навичок: фонетики, граматики, лексики загального вжитку. З другого семестру поступово впроваджується професійно орієнтована лексика, адаптована до спеціальності студента (наприклад, медичної, технічної, юридичної тощо) [2, с. 160].

Досвід викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах, зокрема у Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця, Львівському національному університеті імені Івана Франка, Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, свідчить про те, що найбільш ефективною є модель інтегрованого навчання, яка поєднує мовну та фахову підготовку.

Наприклад, на кафедрах мовної підготовки створюються спеціалізовані курси з вивчення термінології, побудови наукового тексту, академічного письма українською мовою. У межах цих курсів студенти вивчають лексику, необхідну для засвоєння дисциплін за фахом, беруть участь у рольових іграх, моделюванні професійних ситуацій, виконують проєктні завдання, пов'язані з їх спеціальністю.

Особливої уваги заслуговує досвід Львівського національного медичного університету, де впроваджено курс «Професійна українська мова для іноземних студентів-медиків», орієнтований на комунікативні ситуації, що виникають у лікарській практиці. Студенти працюють із реальними клінічними кейсами, вивчають структуру лікарської документації, формують навички усного спілкування з пацієнтами українською мовою. Це не лише покращує рівень мовної компетентності, але й сприяє підвищенню відповідальності студентів за результат свого навчання.

Варто зазначити, що ефективне вивчення української мови можливе лише за умови міждисциплінарної підтримки. У Харківському політехнічному інституті впроваджено практику командного викладання, коли викладач української мови працює в тандемі з викладачем фахової дисципліни. Завдяки цьому студенти мають змогу глибше осмислити зміст навчального матеріалу, поставити запитання рідною мовою або англійською, а потім перекласти ключові поняття українською.

Проте, незважаючи на позитивні приклади, низка проблем залишається актуальною. По-перше, студенти з країн Азії, Африки та Близького Сходу часто не мають попереднього досвіду вивчення слов'янських мов, що ускладнює засвоєння граматичних структур та фонетичної системи. По-друге, брак мотивації до вивчення української мови спостерігається серед тих студентів, які планують подальшу міграцію до інших країн або навчаються переважно англійською мовою. По-третє, у деяких закладах вищої освіти (далі – ЗВО) досі відсутня належна кількість сучасних підручників, дидактичних матеріалів та мультимедійних ресурсів для навчання фахової мови [2, с. 161].

Незважаючи на ці труднощі, практика свідчить, що студенти, які систематично вивчають українську мову, виявляють вищу академічну успішність, краще інтегруються в студентське середовище та активніше залучаються до наукової та волонтерської діяльності. Досвід таких студентів свідчить про те, що володіння українською мовою відкриває ширші можливості для професійної реалізації в Україні, зокрема у сферах медицини, педагогіки, техніки та гуманітаристики.

Фахова мовна підготовка іноземних студентів є складовою інтегрованого навчального процесу у вищій школі, що поєднує вивчення державної мови із засвоєнням професійної термінології та формуванням академічної компетентності. Її головна мета полягає у забезпеченні здатності студента-іноземця вільно орієнтуватися в україномовному фаховому дискурсі, розуміти й продукувати професійні тексти, здійснювати мовну взаємодію в навчальних і майбутніх професійних ситуаціях.

Науковці, зокрема О. Лисак, наголошують, що «фахова мовна підготовка потребує створення спеціального дидактичного середовища, орієнтованого не лише на лексико-граматичні знання, а й на розвиток комунікативної компетентності з урахуванням майбутньої спеціальності студента» [4, с. 103]. Особливу увагу приділяють таким елементам, як вивчення термінологічної лексики, структура фахового тексту, стилістика наукового мовлення, навички читання та реферування спеціалізованих джерел, ведення діалогу за професійними темами.

Як зазначає А. Виселко, «фахова мова має низку специфічних ознак, які ускладнюють її засвоєння для іноземців. По-перше, вона відзначається високою насиченістю термінами, які нерідко не мають точних відповідників у рідній мові студента. По-друге, фаховий дискурс використовує складні синтаксичні структури, відокремлення означень, пасивні конструкції, номінативний стиль викладу. По-третє, характерною є відповідність логічної та мовної структури тексту, що вимагає вміння будувати аргументовані судження, дотримуватися чіткої структури викладу» [1].

Показовим прикладом є навчальні модулі для студентів-медиків, які вивчають українську мову в Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького. Там фахова мовна підготовка охоплює не лише лексику, а й ситуаційно-комунікативні моделі: діалоги між лікарем і пацієнтом, написання історії хвороби, оформлення виписки. Це дає змогу іноземним студентам вільно орієнтуватися у клінічній практиці, де більшість пацієнтів спілкуються саме українською мовою.

Ще один приклад – Національний технічний університет України «КПІ імені Ігоря Сікорського», де у курсах для іноземних студентів інженерних спеціальностей активно застосовується методика проблемного навчання з використанням технічних текстів українською мовою, таких як технічні інструкції, креслення з описами, патентні документи. Студенти не лише вивчають терміни, але й навчаються моделювати технічні ситуації, працювати з професійною документацією, презентувати свої проєкти.

Дидактичні особливості фахової мовної підготовки передбачають:

- Принцип контекстуальності, що означає засвоєння мови через практичне використання у фаховому контексті;
- Модульний підхід, який дозволяє адаптувати зміст до різних спеціальностей (медицина, інженерія, економіка, педагогіка тощо);

• Мультимедійна підтримка – використання відеофрагментів, аудіозаписів, інтерактивних симуляцій професійних ситуацій;

• Проблемно-орієнтоване навчання – розв'язання реальних або змодельованих кейсів фахового спрямування.

Одним з актуальних викликів є невідповідність між рівнем володіння українською мовою та складністю фахового матеріалу. Студенти нерідко опиняються в ситуації, коли теоретично володіють професійними знаннями, але не можуть їх адекватно представити державною мовою, ні в усному, ні в письмовому вигляді. Це ускладнює не лише поточне навчання, а й підготовку до захисту кваліфікаційних робіт чи проходження практики. Щоб подолати цей бар'єр, деякі університети запроваджують фахове наставництво (language mentorship), коли українські студенти-одногрупники допомагають іноземцям адаптуватися до навчального процесу, перекладають складні поняття, разом готують презентації. Такий досвід практикується, зокрема, у Сумському державному університеті та Ужгородському національному університеті.

Соціокультурна інтеграція також є невід'ємною складовою загального процесу адаптації іноземних студентів до навчання у закладах вищої освіти України. Цей процес охоплює входження особистості в нове соціальне, мовне та культурне середовище, формування позитивного ставлення до культури країни перебування, засвоєння системи її норм, цінностей і моделей поведінки. Успішна інтеграція є не лише запорукою академічної успішності, а й фактором емоційної стабільності, особистісного розвитку та міжкультурної толерантності.

Науковці, зокрема Д. Порох, зазначають, що соціокультурна інтеграція іноземних студентів в Україні відбувається у кількох напрямках: комунікативному, ціннісному, поведінковому та емоційно-психологічному. При цьому особливо важливим є забезпечення підтримки з боку університетської спільноти, зниження ризику соціальної ізоляції, створення можливостей для участі в культурному та громадському житті [5, с. 29-30].

Досвід провідних українських ЗВО, зокрема Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Львівського національного університету імені Івана Франка, Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна) свідчить про ефективність комплексного підходу до соціокультурної інтеграції, що поєднує навчальні, виховні та позанавчальні форми роботи. Наприклад, організація днів культури різних народів, участь іноземців у театральних студіях, волонтерських ініціативах, студентському самоврядуванні сприяє формуванню у них почуття належності до університетської спільноти.

Важливою формою інтеграції є участь іноземних студентів у міжкультурних заходах. Зокрема, у Національному університеті «Львівська політехніка» традиційно проводиться фестиваль «Ми різні – ми разом», де студенти презентують національні традиції, кухню, музику, одяг своїх країн. Такі заходи не лише сприяють знайомству з іншими культурами, але й формують позитивне сприйняття українських традицій через відкритий діалог.

Окремої уваги заслуговує практика менторських програм, у межах яких українські студенти виступають «наставниками» для іноземних першокурсників, допомагаючи їм зорієнтуватися в новому соціальному та освітньому просторі. Такий підхід успішно реалізується в Сумському державному університеті, де кожному іноземному студентові призначається студент-куратор, який допомагає у вирішенні побутових, навчальних і комунікативних питань [2, с. 162].

Водночас, соціокультурна інтеграція має і певні виклики. Частина іноземних студентів стикається з упередженим ставленням або культурними бар'єрами, що знижує мотивацію до взаємодії з локальним середовищем. Як зазначають Л. Кайдалова та Ж. Черкашина, «однією з причин цього є недостатня підготовка викладачів і адміністративного персоналу до роботи в умовах культурного різноманіття» [3]. Крім того, відсутність системного підходу до міжкультурної освіти та низький рівень обізнаності українських студентів про культури своїх іноземних одногрупників можуть поглиблювати соціальну дистанцію.

Для подолання таких викликів важливим є впровадження у навчальний процес курсів, орієнтованих на формування міжкультурної компетентності, толерантності, навичок міжкультурної комунікації. Університетам доцільно включати в освітню програму спеціальні тренінги, інтерактивні семінари, діалоги культур, що сприятимуть налагодженню партнерських стосунків між українськими та іноземними студентами.

Окрему роль у процесі інтеграції відіграє педагогічна підтримка – неформальне ставлення викладача, відкритість до діалогу, готовність пояснювати культурно зумовлені елементи лекційного матеріалу. Досвід показує, що викладачі, які включають у свої заняття елементи української культури (через приклади, тексти, аудіовізуальні матеріали), сприяють не лише засвоєнню мови, але й глибшому культурному залученню студентів.

У підсумку слід зазначити, що соціокультурна інтеграція іноземних студентів – це двосторонній процес, який потребує активної участі як самих здобувачів освіти, так і університетської спільноти. Створення сприятливого соціокультурного середовища в ЗВО України є необхідною умовою не лише для підвищення якості освіти іноземців, а й для формування позитивного іміджу української вищої школи у світі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Адаптація іноземних студентів до вивчення фахових дисциплін українською мовою

є комплексним процесом, що охоплює мовний, когнітивний, соціокультурний та психологічний аспекти. Основними бар'єрами виступають недостатня початкова мовна підготовка, складність термінології, відмінності в освітніх системах і брак досвіду академічного мовлення. Ефективність адаптації забезпечує інтеграція мовного та фахового компонентів, застосування автентичних матеріалів, проєктної й комунікативної діяльності, а також тьюторська й психологічна підтримка. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка та емпірична перевірка комплексних програм мовно-фахової адаптації, що поєднують лінгвістичну, культурну та академічну складові, сприяючи міжнародній привабливості української вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Виселко А.Д. Психолого-педагогічний супровід адаптації іноземних студентів. *Вісник університету мені Альфреда Нобеля.* 2017. № 2. (14). С. 69-72. URL: https://ir.duan.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c1b953a2-438f-4580-8132-140193fabbba/content (дата звернення: 01.08.2025).

2. Завражна О.М. Психолого-педагогічні особливості адаптації студентів-іноземців до навчання у ВНЗ. *Молодь в сучасній психології. Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія.* Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 159-164.

3. Кайдалова Л.Г., Черкашина Ж.В. Проблеми адаптації іноземних студентів на початковому етапі навчання. URL: https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/5592/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8_%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97_2011%20%281%29.pdf. (дата звернення: 01.08.2025).

4. Лисак О.Б. Освіта іноземців в Україні: сучасний стан, проблеми та маркетинговий погляд на шляхи їх подолання. *Вісник Вінницького політехнічного інституту.* 2021. № 4. С. 102-107.

5. Порох Д.О. Соціокультурна адаптація як складник адаптації іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2020. № 1. С. 24-32.

6. Пухно С.В. Особливості адаптації іноземних студентів до навчання у закладі вищої освіти України. URL: http://appsychology.org.ua/data/jrn/v11/i20/21.pdf (дата звернення: 01.08.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 17.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ЕФЕКТИВНІСТЬ КЕЙС-МЕТОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО РЕАЛЬНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ВИКЛИКІВ

THE EFFECTIVENESS OF THE CASE METHOD IN PREPARING FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS FOR REAL PROFESSIONAL CHALLENGES

УДК 378.147:004.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.12
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Мізюк В.А.,
канд. пед. наук, доцент,
декан факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Дмитрієва М.В.,
викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Абросімов Є.О.,
викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Сучасна середня освіта вимагає від майбутніх вчителів інформатики не тільки ґрунтовної теоретичної підготовки, але й уміння працювати в умовах швидких цифрових змін і непередбачуваних професійних ситуацій. Запровадження кейс-методу як інтерактивної технології навчання дозволяє поєднати теорію з практикою, сприяючи формуванню критичного мислення, аналітичних здібностей і навичок командної роботи. Мета дослідження – науково обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність кейс-методу при підготовці майбутніх вчителів інформатики до реальних професійних викликів. Методологічну основу дослідження становлять системний і діяльнісний підходи, що поєднують аналіз наукових джерел, педагогічне спостереження, порівняльний аналіз зарубіжного досвіду, експериментальне впровадження та кількісну і якісну інтерпретацію результатів. У ході дослідження виявлено теоретичні засади та сучасні практики використання кейс-методу у вітчизняній і міжнародній педагогічній підготовці, доведено його провідну роль у формуванні професійних компетентностей майбутніх вчителів інформатики. Проаналізовано педагогічні умови та методичні прийоми впровадження кейсів, що сприяють розвитку критичного мислення, здатності до командної взаємодії і прийняття рішень у реальних ситуаціях. Сформовано рекомендації та окреслено перспективні напрями удосконалення професійної підготовки на основі кейс-методу, зокрема розроблення міждисциплінарних кейсів, упровадження технологій штучного інтелекту, розширення цифрової інфраструктури та проведення довготривалих науково-практичних експериментів. Отримані результати підтверджують наукову новизну дослідження, яка полягає у створенні цілісної моделі інтеграції кейс-методу в освітній процес підготовки вчителів інформатики. Практична цінність полягає в можливості використання напрацьованих рекомендацій у закладах вищої педагогічної освіти, в програмах підвищення кваліфікації та під час модернізації змісту навчальних курсів. Проведена робота закладає підґрунтя для подальших наукових пошуків, спрямованих на розроблення адаптивних цифрових кейсів і поєднання їх з іншими інноваційними технологіями навчання.
Ключові слова: *професійна підготовка, критичне мислення, інноваційні технології навчання, кейс-метод, міждисциплінарні кейси, цифрове освітнє середовище.*

Modern secondary education requires future computer science teachers not only thorough theoretical training, but also the ability to work in conditions of rapid digital changes and unpredictable professional situations. The introduction of the case method as an interactive teaching technology allows combining theory with practice, contributing to the formation of critical thinking, analytical abilities and teamwork skills. The purpose of the study is to scientifically substantiate and experimentally verify the effectiveness of the case method in preparing future computer science teachers for real professional challenges. The methodological basis is a systemic and activity-based approach that combines the analysis of scientific sources, pedagogical observation, comparative analysis of foreign experience, experimental implementation and quantitative and qualitative interpretation of results. The study identified theoretical principles and modern practices of using the case method in domestic and international pedagogical training, and proved its key role in the formation of professional competencies of future computer science teachers. The pedagogical conditions and methodological techniques for implementing cases that promote the development of critical thinking, the ability to team interaction and decision-making in real situations have been analyzed. Recommendations have been formulated and promising areas for improving professional training based on the case method have been outlined, in particular, the development of interdisciplinary cases, the introduction of artificial intelligence technologies, the expansion of digital infrastructure and the conduct of long-term scientific and practical experiments. The results obtained confirm the scientific novelty of the study, which consists in creating a holistic model of integrating the case method into the educational process of training computer science teachers. The practical value lies in the possibility of using the developed recommendations in higher pedagogical education institutions, in advanced training programs and during the modernization of the content of training courses. The work carried out lays the foundation for further scientific research aimed at developing adaptive digital cases and combining them with other innovative learning technologies.
Key words: *professional training, critical thinking, innovative learning technologies, case method, interdisciplinary cases, digital educational environment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна середня освіта вимагає від майбутніх учителів інформатики як ґрунтовної теоретичної підготовки, так і здатності діяти в умовах непередбачуваних професійних ситуацій. Традиційні методи навчання часто не забезпечують належного рівня розвитку критичного мислення, гнучкості й уміння приймати рішення в реальному часі [2, с. 16–18]. У цьому контексті кейс-метод, орієнтований на аналіз і вирішення практичних завдань, набуває особливої значущості.

Кейс-метод є інтерактивною педагогічною технологією, яка базується на аналізі реальних або спеціально змодельованих проблемних ситуацій

(кейсів) і пошуку колективних та індивідуальних рішень. Його використання при підготовці вчителів інформатики відповідає сучасним світовим підходам до формування професійних компетентностей. Дослідження свідчать, що кейс-технології стимулюють активну пізнавальну діяльність, розвивають аналітичне мислення та сприяють виробленню навичок командної роботи [6, с. 19–20].

Незважаючи на наявність окремих досліджень щодо застосування кейс-методу у навчанні інформатики [7, с. 185–186], все ще бракує комплексного науково обґрунтованого підходу до його використання саме в підготовці майбутніх вчителів інформатики. Таким чином, дослідження ефективності кейс-методу в підготовці майбутніх учителів інформатики має значний науковий і практичний інтерес, адже дозволяє окреслити шляхи підвищення якості професійної освіти та підготувати педагогів до реальних викликів сучасного інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми підготовки майбутніх вчителів інформатики в умовах цифровізації освіти свідчать про збільшення кількості інноваційних методик. Зокрема, О. Дубасенюк і З. Шарлович наголошують на необхідності діяльнісного підходу, що поєднує навчання з реальною професійною практикою та формує здатність діяти в непередбачуваних ситуаціях [1]. У свою чергу, О. Клочко акцентує на розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики в результаті використання штучного інтелекту [2].

Окрему увагу слід приділити працям, присвяченим безпосередньо впровадженню кейс-технологій у підготовці педагогів. Так, С. Постова, Н. Опанасюк та А. Опанасюк розглядають кейс-метод у цифровому освітньому середовищі як інструмент розвитку аналітичного мислення та командної взаємодії [6]. Важливим для розуміння проблеми є дослідження Н. Шкатуляк, В. Усова та В. Павловського, які аналізують інтегровані кейс-уроки, що поєднують кілька предметних галузей і створюють передумови для формування міждисциплінарних компетентностей [8].

Актуальні роботи також висвітлюють суміжні напрями професійної підготовки. Так, П. Кожевников обґрунтовує педагогічні умови формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики, підкреслюючи важливість інтеграції новітніх технологій у навчальний процес [3]. Розвиток цифрової компетентності та формування навичок безпеки в цифровому середовищі став об'єктом досліджень О. Діачук [10] та В. Дубінського [11], де автори підкреслили важливість інтеграції інформаційного підходу в професійну освіту. Варто згадати й іншу працю В. Дубінського, де розглянуто підготовку вчителів інформатики до формування в учнів навичок кібербезпеки, що підкреслює потребу в кейсах, спрямованих на вирішення реальних проблем інформаційної безпеки [12]. Водночас П. Якименко акцентує на формуванні творчого потенціалу педагога як ключового чинника інноваційного підходу до навчання, що важливо для підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах освітніх змін [9].

У міжнародному контексті М. Морзе та О. Струтинська висвітлюють роль освітньої робототехніки в розвитку компетентностей майбутніх учителів інформатики [13], а Б. Олійник та Б. Олексюк аналізують соціальну інженерію як компонент професійної компетентності у сфері інформаційної безпеки [14].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Критичний аналіз літератури дає змогу виокремити декілька наукових прогалин. По-перше, бракує емпіричних даних про вплив тривалого використання кейс-методу на формування комплексних компетентностей майбутніх вчителів інформатики. По-друге, дослідження недостатньо висвітлюють питання адаптації кейсів до швидко змінюваного цифрового середовища та інтеграції зі штучним інтелектом. По-третє, виявлено розбіжності у висновках науковців щодо оптимального поєднання кейс-методу з іншими інноваційними технологіями. Отже, потребує подальшого дослідження розроблення цілісної моделі використання кейс-методу, здатної забезпечити підготовку майбутніх вчителів інформатики до реальних професійних викликів.

Метою дослідження є наукове обґрунтування та перевірка ефективності кейс-методу в підготовці майбутніх учителів інформатики до реальних професійних викликів середньої освіти. Досягнення поставленої мети вимагає послідовного виконання таких завдань дослідження:

Дослідити теоретичні засади та сучасний досвід застосування кейс-методу у вітчизняній і зарубіжній підготовці майбутніх учителів інформатики, а також з'ясувати його роль у формуванні професійних компетентностей.

Проаналізувати педагогічні умови та методичні прийоми впровадження кейс-методу в навчальний процес, оцінити його вплив на розвиток критичного мислення, здатність до командної роботи та прийняття рішень у реальних ситуаціях.

Виявити перспективні напрями удосконалення підготовки майбутніх учителів інформатики на основі кейс-методу та сформувати рекомендації щодо його ефективного використання в освітньому середовищі педагогічних ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Кейс-метод є інтерактивною педагогічною технологією, що базується на аналізі реальних або змодельованих проблемних ситуацій і поєднує теорію з практикою. Дослідження показують, що використання кейс-методики у вітчизняній підготовці майбутніх учителів інформатики здійснюється переважно шляхом інтеграції цифрових освітніх платформ [6, с. 19–20].

У закордонних практиках значну увагу приділяють інтегрованим кейс-урокам, які поєднують кілька предметних сфер і дають змогу розглядати проблему комплексно. Наприклад, наявна можливість поєднання робототехніки та інформатики у форматі кейсів для розвитку міждисциплінарних компетентностей майбутніх учителів інформатики [13, с. 110–112]. Аналогічно Б. Олійник та Б. Олексюк доводять важливість соціальної інженерії як елементу формування професійної компетентності у сфері інформаційної безпеки, що також реалізується через міждисциплінарні кейси [14, с. 133–135]. Такий підхід істотно розширює професійний кругозір студентів і зміцнює їх готовність до комплексного вирішення реальних педагогічних завдань. У таблиці 1 узагальнено основні теоретичні аспекти і досвід використання кейс-методу.

Поєднання кейс-методу з сучасними цифровими інструментами вимагає створення відповідного освітнього середовища. Зокрема формування методичної компетентності викладачів у результаті впровадження інноваційних технологій забезпечує системність та узгодженість навчального процесу [4]. Актуальні статистичні дані про кадровий склад шкіл в Україні підтверджують потребу у вчителях, здатних оперативно впроваджувати нові технології і швидко адаптуватися до змін [5]. Це свідчить про важливість практико-орієнтованих підходів, які поєднують теорію і практику та формують у майбутніх учителів інформатики компетентність працювати в умовах динамічної цифрової школи.

Проведені дослідження показують, що кейс-метод створює можливості для розвитку критичного мислення та командної взаємодії шляхом використання цифрового освітнього середовища [6, с. 19–20]. Водночас міжнародний досвід демонструє цінність міждисциплінарних рішень, наприклад, застосування освітньої робототехніки під час кейс-занять сприяє розвитку багатовекторних компетентностей [13, с. 110–112], а залучення концептів соціальної інженерії формує вміння забезпечувати інформаційну безпеку [14, с. 133–135]. Таке поєднання підтверджує, що ефективність кейс-методу зростає за умов інтеграції сучасних технологій та акценту на практичних ситуаціях (табл. 2).

Розвиток професійної підготовки майбутніх учителів інформатики потребує системного оновлення підходів, які відповідали б динамічним змінам цифрового суспільства та запитам освітньої практики. Для ефективного використання кейс-методу

Таблиця 1

Основні характеристики та досвід застосування кейс-методу у підготовці майбутніх учителів інформатики

Аспект	Характеристика
Теоретичні засади кейс-методу	Інтерактивна технологія, що базується на аналізі реальних або змодельованих ситуацій. Поєднує теоретичні знання з практичною діяльністю та стимулює розвиток критичного мислення.
Сучасний вітчизняний досвід	Поєднується з використанням цифрових платформ (Google Classroom, Kahoot, Moodle). Ефективний у підготовці вчителів математики та інформатики, стимулює аналітичне мислення і роботу в команді.
Зарубіжний досвід	Широко застосовується у світовій практиці (наприклад, інтегровані кейс-уроки у США). Забезпечує практико-орієнтоване навчання, формуючи міждисциплінарні компетентності.
Роль у формуванні компетентностей	Сприяє цілісному формуванню професійних компетентностей, об'єднуючи знання та вміння. Кейси стимулюють активне пізнання, розвивають аналітичне мислення і навички командної взаємодії.

Джерело: узагальнено авторами на основі даних [4; 5; 6, с. 19–20; 13, с. 110–112; 14, с. 133–135]

Таблиця 2

Педагогічні умови, методичні прийоми й очікуваний вплив кейс-методу

Педагогічна умова	Методичні прийоми	Очікуваний вплив на майбутніх учителів інформатики
Інноваційне освітнє середовище	Застосування цифрових платформ (Google Classroom, Moodle тощо), створення кейсів із реальними виробничими завданнями	Розвиток критичного мислення, вміння приймати рішення в умовах невизначеності
Формування методичної компетентності	Інтеграція інноваційних технологій у навчальний процес, тренінги з розробки та впровадження кейсів	Поглиблення професійних умінь і готовності до впровадження новітніх методів
Командна взаємодія	Рольові ігри, групові обговорення та колективне розв'язання завдань	Розвиток навичок співпраці та лідерства, вміння працювати в мультидисциплінарних командах
Міждисциплінарність і міжнародний досвід	Залучення освітньої робототехніки, розгляд кейсів з інформаційної безпеки і соціальної інженерії	Формування комплексного бачення проблем, інтеграція знань із суміжних дисциплін

Джерело: узагальнено авторами на основі даних [4; 5; 6, с. 19–20; 13, с. 110–112; 14, с. 133–135]

Таблиця 3

Перспективні напрями удосконалення підготовки майбутніх учителів інформатики з використання кейс-методу

Напрям удосконалення	Зміст та очікуваний результат
Розробка міждисциплінарних кейсів	Інтеграція інформатики з математикою, природничими науками, робототехнікою для розвитку комплексного професійного мислення
Інтеграція технологій штучного інтелекту	Створення адаптивних навчальних сценаріїв, що підвищують індивідуалізацію й ефективність підготовки
Оновлення цифрової інфраструктури	Забезпечення сучасності та доступності кейс-матеріалів, розширення можливостей дистанційної роботи
Підвищення кваліфікації викладачів	Організація спеціалізованих тренінгів і майстер-класів із методики кейс-навчання
Довготривалі науково-практичні дослідження	Моніторинг та оцінювання результативності впровадження кейс-методу для удосконалення моделей професійної підготовки

Джерело: власна розробка авторів

необхідно не лише вдосконалювати зміст кейсів, але і формувати інноваційну інфраструктуру навчального середовища. Це передбачає розширення сукупності інтерактивних цифрових інструментів, підвищення кваліфікації викладачів, а також створення механізмів безперервного оновлення кейс-матеріалів, які відображають сучасні технологічні та соціальні виклики.

Важливою перспективою є розвиток міждисциплінарних кейсів, що поєднують інформатику з іншими галузями знань і сприяють формуванню комплексного професійного мислення. Рекомендовано активніше інтегрувати моделювання реальних виробничих ситуацій, упроваджувати технології штучного інтелекту для адаптивного навчання, розширювати можливості дистанційного доступу та спільної роботи студентів. Такі кроки сприятимуть формуванню в майбутніх педагогів уміння приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності та застосовувати інноваційні рішення у власній професійній діяльності (сформовані рекомендації наведено в табл. 3).

Отже, впровадження кейс-методу в підготовку майбутніх вчителів інформатики формує цілісну систему професійних компетентностей і підвищує їхню готовність до викликів цифрового суспільства. Реалізація запропонованих напрямів удосконалення створює умови для сталого розвитку педагогічної освіти та забезпечує її інноваційний характер.

Висновки. Проблематика підготовки майбутніх вчителів інформатики до швидких змін цифрового суспільства вимагає комплексного підходу, здатного поєднати теоретичну ґрунтовність із практичними навичками реагування на реальні виклики освітньої практики.

Досліджено теоретичні засади та міжнародний досвід використання кейс-методу, що дало змогу визначити його провідну роль у розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей і командної взаємодії. Проаналізовано педагогічні умови та методичні прийоми впровадження кейс-методу, які забезпечують формування здатності приймати обґрунтовані рішення й адаптуватися до нових професійних ситуацій. Сформовано рекомендації і перспективні напрями удосконалення підготовки майбутніх учителів інформатики, серед яких: розробка міждисциплінарних кейсів, інтеграція технологій штучного інтелекту, оновлення цифрової інфраструктури навчання та проведення довготривалих експериментальних досліджень.

Отримані результати можуть бути використані в освітній практиці педагогічних ЗВО для модернізації змісту професійної підготовки, підвищення ефективності тренінгів і семінарів, розроблення нових навчальних курсів. Практична цінність полягає у створенні моделі підготовки, яка підвищує конкурентоспроможність майбутніх педагогів на ринку праці та сприяє впровадженню інноваційних технологій у шкільну освіту.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні системного підходу до застосування кейс-методу в підготовці вчителів інформатики, що поєднує вітчизняні та міжнародні практики і забезпечує цілісне формування професійних компетентностей. Перспективи подальших досліджень вбачаються в розробленні адаптивних цифрових кейсів із використанням штучного інтелекту, проведенні багатоетапного моніторингу їх ефективності та вивченні можливостей інтеграції кейс-методу з іншими інноваційними освітніми технологіями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дубасенюк О., Шарлович З. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія. Ломжа – Житомир: MANS w Łomży; ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/40842/1/2024.pdf (дата звернення: 25.09.2025).

2. Клочко О. Розвиток критичного мислення майбутніх вчителів інформатики та математики з використанням засобів штучного інтелекту. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід,*

проблеми. 2024. № 72. С. 14–26. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-14-26 (дата звернення: 25.09.2025).

3. Кожевников П. Педагогічні умови формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики за допомогою інноваційних технологій. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2024. № 1 (32). С. 184–192. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-184-192 (дата звернення: 25.09.2025).

4. Кузнєцова Н. В. Розвиток методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інноваційних технологій. *Академічні візії.* 2023. № 26. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/857 (дата звернення: 25.09.2025).

5. Ляшенко О. Скільки вчителів в Україні станом на 2024–2025 рр.: актуальні дані, зміни та прогнози. *JustClass*. 2025. URL: https://justclass.com.ua/blog/skilky-vchyteliv-v-ukrayini-stanom-na-2024-2025-rr-aktualni-dani-zminy-ta-prognozy/ (дата звернення: 25.09.2025).

6. Постова С., Опанасюк Н., Опанасюк А. Кейс-метод у цифровому освітньому середовищі: виклики та можливості. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки.* 2025. № 1 (64). С. 18–24. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.1.3 (дата звернення: 25.09.2025).

7. Харламова Л. Кейс-метод у вивченні інформатики. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2024. С. 184–188. URL: https://www.soippo.edu.ua/images/Конференції_Проекти_Гранти/Конференції/2024/Збірник_конференції_28_травня_2024%201%201.pdf#page=184 (дата звернення: 25.09.2025).

8. Шкатуляк Н., Усов В., Павловський В. Інтегровані кейс-уроки – інноваційна технологія навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. №217.С.78–83.DOI:https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-78-83 (дата звернення: 25.09.2025).

9. Якименко П. Формування творчого потенціалу педагога в контексті сучасної початкової освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 20. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16364841 (дата звернення: 25.09.2025).

10. Diachuk O. Development of digital competence of teachers in vocational education institutions. *Scientia et Societus*. 2024. Vol. 3, № 1. DOI: https://doi.org/10.69587/ss/1.2024.77 (дата звернення: 25.09.2025).

11. Dubinsky V. Information approach in education and its use in the training of computer science teachers to form students' digital safety skills. *Academic Visions.* 2024. Vol. 38. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14594487 (дата звернення: 25.09.2025).

12. Dubinsky V. Training of computer science teachers for the formation of cybersecurity skills in students: actualization of problems and their possible solutions. *Education. Innovation. Practice*. 2024. Vol. 12, № 10. P. 6–11. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-001 (дата звернення: 25.09.2025).

13. Morze N., Strutynska O. Advancing educational robotics: competence development for pre-service computer science teachers. *CTE Workshop Proceedings*. 2023. Vol. 10. P. 107–123. DOI: https://doi.org/10.55056/cte.549 (дата звернення: 25.09.2025).

14. Oliinyk B., Oleksiuk V. Social engineering as a component of professional competence in information security of future computer science teachers. *Educational Dimension.* 2024. Vol. 11. P. 129–145. DOI: https://doi.org/10.55056/ed.778 (дата звернення: 25.09.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКОЛЯРА-ПІДЛІТКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

INNOVATION AS A PERSONAL POTENTIAL OF A TEENAGE SCHOOLCHILD IN UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

УДК 373.5:37.091.2:37.015.3-053.6
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.13
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Нестеренко Л.В.,
аспірантка кафедри освітології та педагогіки мистецтва Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Запоріжжя, Україна)

Стаття присвячена одній з актуальних проблем інноваційність як особистісний потенціал школяра-підлітка на уроках української мови та літератури. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах розвитку інноваційної компетентності на уроках української мови та літератури. Спочатку COVID-19, потім воєнний стан в Україні створили великі труднощі для підлітків, а саме змінення формату та перехід на дистанційну форму навчання. В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та реформування освіти інноваційна компетентність виступає одним із базових результатів навчання, що забезпечує здатність школяра-підлітка ефективно навчатись, засвоювати матеріал, критично мислити та творчо вирішувати професійні й життєві завдання. Опанування підлітками сучасних освітніх технологій потребує високого розвитку інноваційності.

У статті висвітлена характеристика низки понять «компетентність», «інноваційна компетентність», «інноваційність», «освітні інновації» в умовах сучасної української школи та модернізації форм навчання. Висвітлено компетентнісний підхід, який є одним із головних концептуальних засад НУШ. Основна увага зосереджується на складовій інноваційної компетентності, її характеристиці, яка включає необхідні скілси для успішного виконання завдань пов'язаних з інноваціями.

Проаналізовано суперечності між цілями НУШ і традиційними підходами до викладання. Актуалізована проблема пошуку нових педагогічних умова та методів, що сприятимуть формуванню інноваційності, як складової особистісного потенціалу учнів у процесі вивчення української мови та літератури. Розглянуто питання формування інноваційності як важливого складника особистісного потенціалу школяра-підлітка.

Охарактеризовано сучасний урок у рамках нової української школи, який передбачає інтеграцію традиційних методів викладання із сучасними технологіями та інформаційними ресурсами.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовуються педагогічні умови та методи формування інноваційної компетентності в учнів на уроках української мови та літератури, що відповідає вимогам трансформації освітнього середовища нової української школи.

Ключові слова: *інноваційність, інноваційна компетентність, освітні інновації, нова українська школа.*

The article is devoted to one of the current problems of innovativeness as a personal potential of a teenage schoolchild in the lessons of the Ukrainian language and literature. The main attention is focused on the theoretical and methodological principles of developing innovative competence in the lessons of the Ukrainian language and literature. First, COVID-19, then martial law in Ukraine created great difficulties for teenagers, namely, changing the format and switching to a distance learning form. In the conditions of the rapid development of information and communication technologies and educational reform, innovative competence is one of the basic learning outcomes, which ensures the ability of a teenage schoolchild to effectively learn, assimilate material, think critically and creatively solve professional and life tasks. The mastery of modern educational technologies by teenagers requires a high level of development of innovativeness.

The article highlights the characteristics of a number of concepts of «competence», «innovative competence», «innovation», «educational innovations» in the conditions of a modern Ukrainian school and the modernization of forms of education. The competency-based approach, which is one of the main conceptual foundations of the Ukrainian School, is highlighted. The main attention is focused on the component of innovative competence, its characteristics, which include the necessary skills for the successful implementation of tasks related to innovations.

The contradictions between the goals of the Ukrainian School and traditional approaches to teaching are analyzed. The problem of finding new pedagogical conditions and methods that will contribute to the formation of innovation as a component of the personal potential of students in the process of studying the Ukrainian language and literature is highlighted. The issue of the formation of innovation as an important component of the personal potential of a teenage student is considered.

The modern lesson within the framework of the new Ukrainian school is characterized, which involves the integration of traditional teaching methods with modern technologies and information resources.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, pedagogical conditions and methods for the formation of innovative competence in students in the lessons of the Ukrainian language and literature are substantiated, which meets the requirements of the transformation of the educational environment of the new Ukrainian school.

Key words: *innovativeness, innovative competence, educational innovations, new Ukrainian school.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна українська школа перебуває у процесі реформування відповідно до концепції НУШ (нова українська школа), яка орієнтує освітній процес на розвиток ключових компетентностей. Однією з ключових характеристик стає інноваційність – здатність генерувати нові ідеї, мислити креативно та застосовувати нестандартні підходи. У цьому питанні особливої актуальності набуває питання формування інноваційності як важливого складника особистісного потенціалу школяра-підлітка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми інноваційності як однієї з ключових компетентностей школяра-підлітка

в умовах нової української школи займались українські науковці, наприклад О. Слижук досліджувала формування інноваційності, як ключової компетентності в учнів 7 класу на уроках літератури; Л. Гриневич, Н. Морзе, О. Ігнатович та І. Шинкарук займались визначенням понять «інноваційність» та «освітні інновації»; А. Олійник та Т. Яценко досліджували шляхи формування ключових компетентностей учнів 7-9 класів на уроках української мови.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На практиці виявляються суперечності між цілями НУШ і традиційними підходами до викладання. Зокрема, уроки української мови та літератури, мають значний потенціал для розвитку інноваційної компетентності підлітка-школяра, адже ці предмети передбачають роботу з текстами, створення власних висловлювань, інтерпретацію художніх образів та формування ціннісних орієнтацій. Тому актуальною є проблема пошуку нових педагогічних умова та методів, що сприятимуть формуванню інноваційності як складника особистісного потенціалу учнів у процесі вивчення української мови та літератури.

Мета статті. Теоретично дослідити та обгрунтувати інноваційність як особистісний потенціал школяра-підлітка, її особливості та методи формування.

Виклад основного матеріалу. Нова українська школа (НУШ) формує сучасне освітнє середовище, яке базується на нових підходах до змісту, структури та виховання на основі цінностей, орієнтуючись на потреби учня. Такий підхід відображає світові тенденції в освітній галузі, закріплені, зокрема, в рекомендаціях Європейського парламенту та Ради Європейського Союзу щодо розвитку ключових компетентностей навчання протягом усього життя [5].

Компетентнісний підхід складно переоцінити, адже він став одним із головних концептуальних засад НУШ. Стратегічна увага приділяється ключовим компетентностям і їх потенціалу в освітній галузі. Це, своєю чергою, впливає на розробку вимог до обов'язкових результатів навчання учнів, що формулюються в рамках цього контексту. Українське освітнє законодавство окреслило терміни «компетентність» та «ключові компетентності», наголошуючи на їхній важливості. Поняття компетентності охоплює динамічну взаємодію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистісних якостей, які дозволяють людині успішно інтегруватися в суспільство, виконувати професійні обов'язки і продовжувати навчання. Ключові компетентності визначають ті аспекти знань та вмінь, які є необхідними для самореалізації особистості, активного громадянського життя, соціальної адаптації й працевлаштування. Вони забезпечують здатність людини до успіху протягом усього життя. Ключові компетентності мають інтегративний і універсальний характер, оскільки формуються через зміст кожного навчального предмета. Вони важливі для кожної дитини незалежно від її віку чи планів на майбутнє й потенційно застосовні учнями у різних сферах діяльності [5].

Інтегративний підхід основних чинників Нової української школи (НУШ) реалізується через формування наскрізних умінь, які є спільними для всіх ключових компетентностей. Це ще раз підкреслює, що реформування освіти в напрямку компетентнісного навчання передбачає розвиток у школярів не лише окремих знань і навичок, але й комплексних дій, спрямованих на самостійне осмислення та пізнання. У таких умовах дитина стає активним учасником освітнього процесу. Для досягнення компетентнісних цілей НУШ важливо орієнтувати всі складові освітнього контенту: нові типи навчальних програм, систему завдань із компетентнісною структурою та інші ресурси. Кожен із цих компонентів перетворюється на методологічний елемент навчання, що спрямований на підтримку самостійного пошуку, стимулювання пізнавальної активності учнів і формування соціально важливих цінностей, а також розвитку критичного та творчого мислення [5].

Реформа «Нова українська школа» зумовлює суттєве оновлення як змісту, так і процесів літературної освіти, водночас вводячи сучасні підходи до визначення очікуваних результатів навчання. Зокрема, курс української літератури в рамках НУШ орієнтований на розвиток предметної читацької компетентності та ключових навичок учнів [1].

Центральна ідея реформованої школи акцентує увагу на вихованні активних та відповідальних громадян, які вміють критично осмислювати інформацію, творчо вирішувати складні задачі та впроваджувати інноваційні рішення. Ці якості стають можливими завдяки набуттю відповідних компетентностей. У Законі України «Про освіту» серед ключових компетентностей, які мають формуватися на етапі загальної середньої освіти, виділяється інноваційність [1].

Інноваційність у навчанні посідає чільне місце в усіх галузях освіти, зокрема мовнолітературній. Згідно з «Державним стандартом базової середньої освіти» (2020), інноваційність визначається як здатність учня адаптуватися до змін і подолання труднощів, відкритість до нових ідей, ініціювання змін у своєму середовищі (школа, родина, громада тощо), а також уміння ставити перед собою цілі, мотивувати себе та розвивати внутрішню стійкість і впевненість для успішного навчання й досягнення результатів [2].

Перші дослідження інноваційної компетентності провело Міністерство освіти Данії в рамках співпраці з ОЕСР. У цьому дослідженні додана важлива компетентність – «творча та інноваційна» [1].

Українські дослідники, зокрема Лілія Гриневич, розглядають інноваційність як сукупність відкритості до нових ідей, готовності до змін у цілому спектрі життєдіяльності – від класу до громади, а також системного формування знань, умінь та цінностей, які забезпечують успішне майбутнє навчання, професійну діяльність і інтеграцію до суспільства [1].

Складові інноваційної компетентності включають такі навички, як толерантність до ризику, вирішення проблем, інтегроване мислення, комунікація, спостережливість, експериментування, планування, постановка цілей тощо [1].

Освітні інновації охоплюють глибокі зміни змісту, методів та форм організації освітнього процесу. Вони спрямовані на підвищення ефективності навчання та досягнення значно якісніших результатів. Інновації постають як системні зміни, що передбачають апробацію, доведення ефективності та потенціал масштабованості [9].

Особливу роль у цьому процесі відіграють підручники та цифрові технології, які є лише засобами для реалізації системного формування інноваційних навичок. Це вимагає ретельно продуманих завдань і комплексного підходу до їх впровадження. Вивчення української літератури у 7 класі може стати потужним інструментом формування ключових компетентностей шляхом акцентування на аксіологічній склад [7].

Сучасний урок у рамках нової української школи передбачає інтеграцію традиційних методів викладання із сучасними технологіями та інформаційними ресурсами, включаючи можливості інтернету та спеціалізоване програмне забезпечення. Інноваційні технології набувають популярності як надзвичайно дієві засоби наочності, до яких належать презентації, електронні журнали, інтерактивні завдання та освітні ігри [8].

Для використання новітніх технологій на уроках української мови та літератури в НУШ важливими компонентами є [8]:

– обізнаність із сучасними технологічними інструментами;

– належний рівень оволодіння їх змістом і методиками застосування;

– культура інтеграції інновацій у навчальний процес.

Готовність до впровадження інноваційної діяльності має багатокомпонентну структуру, що охоплює необхідні якості, характеристики та знання. Саме вони виступають фундаментом для успішної реалізації освітніх завдань у контексті сучасного шкільного середовища [8].

Осмислений підхід до сприйняття літературних творів сучасності, виконання дослідницьких і проєктних завдань, а також взаємодія із загальнолюдськими ідеями сприяє поступовому формуванню готовності учнів активно долучатися до життя соціуму. Це відповідає основній меті впровадження інноваційності як ключової компетентності Нової української школи (НУШ) [7].

Отже, здатність успішно навчатися, мотивація та виховання почуття патріотизму, психологічної стійкості у вирішенні складних завдань і критичних ситуацій є результатом розвитку інноваційності. У єдності з іншими компетентностями ця якість стає передумовою формування гармонійної особистості, яка здатна реалізувати свій творчий потенціал на благо суспільства та держави.

С. Кириленко у своїх дослідженнях визначає «інноваційну компетентність» як систему мотивації, знань, умінь та особистих якостей педагога, що забезпечують ефективне використання новітніх освітніх технологій у практиці [4].

А. Ігнатович додає, що це поняття охоплює спеціальні теоретичні знання з педагогічної інноватики й теорії інноваційної педагогічної діяльності, а також навички ефективного застосування отриманих знань [3].

Таким чином, інноваційна компетентність передбачає здатність педагога реалізовувати всі етапи інноваційної діяльності.

На уроках української мови та літератури в рамках навчання учнів 7-го класу в системі НУШ увага до формування інноваційності зосереджена на кількох ключових аспектах: життєстійкості, потребі участі в соціальних змінах та здатності успішно навчатися.

Інноваційність постає як необхідна риса для сучасної людини, яка повинна адаптуватися у світі, що постійно змінюється. Завдяки формуванню в учнів навичок реагувати на виклики, долати труднощі, мотивувати себе для саморозвитку й навчання створюються умови для розвитку інноваційності як однієї з ключових компетентностей [10].

Центральну роль у цьому процесі відіграє педагог – він є ініціатором, мотиватором та організатором навчальної діяльності. Учитель стимулює учнів до пізнання, створює умови для формування їхньої креативності через запровадження новітніх підходів до викладання, сучасних форм і методів навчання. Правильно підібрані дидактичні інструменти дозволяють сформувати на уроці розвивальне освітнє середовище, орієнтоване на взаємодію всіх учасників процесу [6].

Особливе значення у формуванні ключових компетентностей в учнів 7 класу з української мови має якісне планування уроків. Змістове наповнення тематичних блоків та всього курсу повинно сприяти гармонійному розвитку предметних і ключових знань та навичок. Продумана структура уроку з узгодженням очікуваних освітніх результатів із формами навчальної діяльності забезпечує системний і цілісний розвиток учнів. Це допомагає їм не тільки засвоїти отримані знання, але й сформувати критично важливі вміння для успішного самореалізування у сучасному суспільстві.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи результати теоретичного дослідження слід підкреслити що проблема розвитку інноваційності школяра-підлітка має велике значення для педагогіки. В умовах нової української школи інноваційність розглядається не лише як окремий елемент освітнього процесу, а як інтегрована ключова компетентність, що забезпечує здатність учня критично мислити, шукати нестандартні рішення, виявляти ініціативу та адаптуватись до динамічних соціокультурних і технологічних змін.

У статті було визначено сутність понять «інноваційність» та «освітні інновації». Інноваційність школяра-підлітка інтерпретується як особистісний потенціал, що виявляється у готовності до творчого пошуку, схильності експериментувати, відкритості до нового досвіду та прагнення до самореалізації в навчанні. Освітні інновації у свою чергу виступають системою нових підходів, методів та технологій спрямованих на оптимізацію освітнього простору, активізацію мислення та розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти. Отже у взаємодії цих двох понять реалізується нова парадигма навчання в НУШ, зорієнтована на учня як активного суб'єкта пізнання.

Важливе місце у формуванні інноваційності займають уроки української мови та літератури, оскільки вони забезпечують розвиток не лише мовно-комунікативної функції, а й креативних, когнітивних та ціннісних умінь.

З огляду на аналіз проведених досліджень, можна стверджувати, що інноваційність є не випадковим чи допоміжним елементом особистісного розвитку підлітка, а його базовим потенціалом, який слід цілеспрямовано розвивати в освітньому процесі. Умови НУШ створюють передумови для цього завдяки орієнтації на діяльнісний підхід та використання сучасних технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Бойко М. А. Наукова освіта як основа формування інноваційно компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 77 (3). С. 1–26.

2. Державний стандарт базової середньої освіти (Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року). URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyakipitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898 (дата звернення 20.09.2025).

3. Ігнатович О.М. Специфіка фахової інноваційної культури педагогічних працівників вищих навчальних закладів. *Проблеми сучасної психології*. 2009. № 6. С. 272–282.

4. Кириленко С. Інноваційна компетентність – важлива складова педагогічної діяльності сучасного вчителя. «Молодий вчений». 2023. № 6. С. 42–46.

5. Малієнко Ю. Б. Ключові компетентності як інтегративний показник Нової української школи. *Педагогічна освіта*. 2020. № 1. С. 1–2.

6. Олійник А. Шляхи формування ключових компетентностей учнів 7-9 класів на уроках української мови. *Проблеми сучасного підручника*. 2025. № 34. С. 249–259.

7. Слижук О. А. Формування в учнів 7 класу інноваційності як ключової компетентності в процесі літературної освіти. *Актуальні проблеми педагогічної освіти.* 2024. № 1. С. 1–4.

8. Черевична Л. О. Впровадження сучасних інноваційних технологій в освітній процес нуш. *Сучасна освіта в реаліях та перспективах.* 2023. № 5. С. 90–98.

9. Шинкарук І. Освітні інновації як інструмент розвитку педагогічної майстерності в умовах НУШ. *Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення*. 2025. № 1. С. 129–134.

10. Яценко Т. О. Підручник літератури для 5 класу Нової української школи як засіб формування ключових компетентностей учнів. *Інноваційна педагогіка.* 2022. № 45. С. 131–135.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ГРАФІЧНІ ОРГАНІЗАТОРИ ЯК МЕТОДИЧНА СТРАТЕГІЯ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

GRAPHIC ORGANIZERS AS A METHODOLOGICAL STRATEGY FOR STUDYING FOREIGN LITERATURE

УДК 37.016:821.09(100)]:004
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.14
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Орлова О.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри світової літератури
Полтавського національного
педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

Пірошенко С.В.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри культурології
та зарубіжної літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

У сучасному освітньому просторі питання якості освіти та адаптації навчальних процесів до нових технологій стає все більш актуальним. Засоби навчання, що поєднують традиційні та інноваційні підходи, стають важливим інструментом для підвищення ефективності освіти. Систематичне дослідження таких підходів є необхідним для розробки нових освітніх стратегій та впровадження інновацій в освіту. Метою статті є аналіз можливостей графічних організаторів, спрямованих на покращення процес розуміння та емоційного сприйняття художнього твору, зокрема моделі Фрейєр, побудованої на когнітивній схемі дослідження поняття, образу, мотиву від визначення до характеристики, прикладів та не-прикладів. Автори прагнуть оцінити досвід впровадження візуальних інструментів в контексті міжнародної практики та актуальних проблем, з якими стикається система освіти в Україні. У статті використовуються методи аналізу та синтезу літератури з теми використання графічних організаторів, а також порівняльного аналізу міжнародного досвіду впровадження цього підходу. Крім того, розроблені графічні моделі Фрейєр для використання в середній, старшій та вищій школі. Результати дослідження показали, що застосування в навчальному процесі моделей графічних організаторів сприяє підвищенню гнучкості навчального процесу, активізації когнітивного та критичного мислення учнів і студентів та більшій їх зацікавленості у вивченні зарубіжної літератури. У статті підкреслюється необхідність постійного вдосконалення використання графічних організаторів з урахуванням нових технологічних досягнень та соціальних викликів. Автори рекомендують розробити практичні рекомендації для викладачів щодо інтеграції графічних організаторів, зокрема моделі Фрейєр, в освітній процес. Дослідження відкриває нові перспективи для подальших емпіричних досліджень, покликаних оцінити довгострокові наслідки впровадження графічних організаторів на професійний розвиток студентів та їх підготовленість до сучасних умов праці.
Ключові слова: *графічні організатори, візуалізація, когнітивна візуалізація, модель Фрейєр, мотивація, освітні стратегії.*

The issue of the quality of education and the adaptation of educational processes to new technologies is becoming increasingly relevant in modern education. Learning tools that combine traditional and innovative approaches are becoming an important tool for increasing the effectiveness of literary education. Systematic research of such approaches is necessary for the development of new educational strategies and the introduction of innovations in education. The purpose of the article is to analyze the capabilities of graphic organizers aimed at improving the process of understanding and emotional perception of a work of art, in particular the Freyer model, built on a cognitive scheme for studying the concept, image, motif from definition to characteristic, examples and non-examples. The authors seek to evaluate the experience of implementing visual tools in the context of international practice and current problems faced by the education system in Ukraine. The article uses methods of analysis and synthesis of literature on the use of graphic organizers, as well as comparative analysis of international experience in implementing this approach. In addition, graphic models of Framers have been developed for use in secondary and higher education. The results of the study showed that the use of graphic organizers in the educational process contributes to increasing the flexibility of the educational process, activating the cognitive and critical thinking of pupils and students, and increasing their interest in studying foreign literature. It was found that graphic organizer models have a positive impact on learning outcomes, but require further research to optimize their use. The article emphasizes the need for continuous improvement in the use of graphic organizers, taking into account new technological advances and social challenges. The authors recommend developing practical recommendations for teachers on integrating graphic organizers, in particular the Fryer model, into the educational process. The study opens up new perspectives for further empirical research aimed at assessing the long-term effects of the introduction of graphic organizers on the professional development of students and their preparedness for modern working conditions.
Key words: *graphic organizers, visualization, cognitive visualization, Fryer model, motivation, educational strategies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Методика навчання літератури оперує великим арсеналом візуальних засобів, здатних поглибити сприйняття та розуміння закономірності літературного процесу, своєрідності літературних творів, художніх образів, мотивів. Проте нерідко візуалізацією вважаються елементарні схеми, графіки, набір або окремі малюнки, які виконують допоміжну роль, здебільшого – структурування навчального матеріалу. Термін «графічні організатори» об'єднує структуровані засоби візуалізації, спрямовані на розвиток когнітивних функцій здобувачів освіти, логічного, асоціативного та критичного мислення. За допомогою графічних органайзерів формулюються ідеї твору, стають зрозумілішими сюжетні зв'язки, легше сприймаються художні засоби увиразнення. Навчальна інформація, організована у логічні графічні зображення, сприймається набагато краще, ніж письмові чи усні текстові варіанти. Проте певний примітивізм графічних візуалізацій

та захоплення комп'ютерними технологіями потребують наукового оцінювання та практичних досліджень у цій сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На візуальні засоби навчання звертають увагу відомі науковці, методисти, вчителі-практики. Так, Д. Безуглий визначає візуалізацію як загальний принцип пізнавальної діяльності, коли відбувається винесення мисленних образів з внутрішнього плану на зовнішній у «лаконічній, згорнутій, зручній і логічній формі» [1, с. 5]. Методи структурування – від канонічних діаграм і графів до інтелектуальних карт, на думку вченого, відрізняються змістовими і логічними функціями, оптимальним варіантом уважаючи структурно-логічні схеми типу інтелект-карт, оскільки вони побудовані на структурних елементах та асоціативних зв'язках. Н. Житєньова [4] розглядає когнітивну візуалізацію як різновид загальної візуалізації, яка не ілюструє предмет навчання, а перетворює його, підтримуючи розумову діяльність учнів. Типологію візуалізацій запропонувала А. Вітченко, визначаючи дидактичну спрямованість та проблеми реалізації інфографіки, скетчноутінга, скрайбінга тощо [3]. Дидактичні матеріали з конкретних програмових тем розробляють учителі української та зарубіжної літератури Л. Сич (ФБ група «Методичні родзинки уроків зарубіжної літератури»), А. Химинець (сайт «Світ літератури»), Н. Галаган (ФБ група «Літературний сад), І. Желіховська (ФБ група «Кошик ідей), З. Гаркуша (ФБ група «На каву до Зої») та багато інших.

Вітчизняні учені та методисти схиляються до поняття візуалізації, підкреслюючи функцію структурування та наочності навчальної інформації, проте безмежно розширяючи типологічні межі поняття. Зарубіжні дослідники здебільшого використовують термін «графічні організатори» або «графічні органайзери», підкреслюючи умовність і водночас складну організацію просторових візуалізацій. Ф. Фатімаїн вважає, що саме візуальні представлення інформації «сприяють навчанню та викладанню за допомогою ліній, стрілок та просторових композицій для опису змісту, структури та ключових концептуальних зв'язків» [10, с. 127]. Е. Феш визначає графічні організатори, як «візуальні інструменти, які допомагають структурувати інформацію, покращуючи її сприйняття та запам'ятовування» [9, с. 193]. Нерідко вчені підкреслюють функцію графічних організаторів як засобу стимуляції та мотивації до навчання, оскільки «візуалізація та впорядкування інформації робить абстрактні ідеї видимими та конкретними, тим самим залучаючи учнів та стимулюючи їхню мотивацію до навчання [8]. До графічних організаторів Ф. Фатімаїн відносять концептуальні, семантичні карти, діаграми, мережі, які стимулюють пізнання учнів та їхні навички критичного мислення [10]. Таким чином, можна побачити відмінності у підходах до визначення та типології засобів візуалізації. Якщо вітчизняні вчені у визначеннях акцентують увагу на когнітивних функціях візуальних інструментів (у деяких статтях знаходимо заперечення терміну «графічна візуалізація» [4]), но зарубіжні вчені підкреслюють саме графічні особливості візуальних засобів навчання, поєднуючи їх з когнітивними властивостями.

Дж. Акаезе та Е. Окігбо порівнюють графічні органайзери з дисплеєм, який демонструє зв'язки між фактами, поняттями або ідеями, які спрямовують мислення учня, заповнюючи та будуючи візуальну карту. Графічний органайзер – це здебільшого карти (концептуальні, ментальні), блок-схеми, діаграми (послідовності, порівняння/зіставлення, Венна, причинно-наслідкових зв'язків – fishbone, ідей або деталей), кластери, SWOT-аналіз тощо [8]. Це навчальні інструменти, які учні можуть використовувати для організації та структурування інформації та понять, а також для стимулювання роздумів про взаємозв'язок між поняттями.

Метою статті є аналіз можливостей графічних організаторів, спрямованих на покращення процес розуміння та емоційного сприйняття художнього твору, зокрема моделі Фрейєр, побудованої на когнітивній схемі дослідження понять, образів, мотивів від визначення до характеристики, прикладів та не-прикладів.

Виклад основного матеріалу. Графічні організатори надають вчителям інструменти, за допомогою яких можна вдосконалювати навички розуміння прочитаного, відточуючи їхнє критичне та творче мислення та, як наслідок, розвивати їхню здатність розуміти літературу. Переваги графічних організаторів полягають у покращенні сприйняття інформації, розвитку критичного мислення, стимуляції креативності, мотивації подальшого навчання. У сфері літературної освіти графічні організатори допомагають уточнювати та систематизувати інформацію за літературознавчими категоріями поетики художнього твору, художньої мови, літературними напрямами, течіями, епохами. Графічні органайзери є ефективним інструментом для допомоги учням будь-якого віку систематизувати інформацію та оцінити глибше значення художнього твору, побачити зв'язки, закономірності та відносини між елементами та продемонструвати розуміння загальної ідеї твору. Важливим моментом використання графічних організаторів є можливість використання комп'ютерних варіантів як шаблонів, та безкомп'ютерних версій, коли графічна основа створюються безпосередньо учнями за допомогою вчителя або самостійно, працюючи в групах. Таким чином використання графічних організаторів пов'язане із різними типами навчальних технологій. За типологією О. Пометун, це інтерактивні технології колективно-групового навчання та технології ситуативного моделювання [7, с. 26]. Якщо оцінювати за класифікацією В. Кременя [2],

то робота з графічними організаторами об'єднує технологію кооперативного навчання як навчання об'єднаних спільною навчальною метою учнів у малих групах, та проєктну технологію, яка передбачає самостійну дослідницьку, творчу діяльність учнів, значущої в теоретичному, практичному, пізнавальному плані проблеми.

Враховуючи когнітивну функцію графічних організаторів, їхнє використання зближується з технологією розвитку критичного мислення на основі застосування сукупності спеціальних форм, прийомів і методів навчання під час опрацювання інформації з різних джерел. Аргументованим прикладом слугує використання безкомп'ютерного графічного органайзера, що зберіг у назві ім'я засновника – Дороті Фрейєр. Модель Фрейєр була створена у 1969 році, з того часу успішно використовується в освіті, бізнесі завдяки своїй простоті та універсальності. Цей графічний організатор має чотири комірки, які визначають предмет обговорення, основні характеристики, визначення, приклади та антиприклади. Останній розділ – не-приклади або антиприклади – є доволі складним, проте інноваційним для вітчизняної методики навчання, оскільки він змушує мислити у не звичному напрямку. Такий підхід посилює обумовлює диференційний підхід, розвиває логічне та критичне мислення та активізує навчальний процес загалом.

Визначення як перший етап моделі Фрейєр формується за різними джерелами чи самостійно, це початок когнітивного ланцюга, від якого залежить подальший хід обговорення та розуміння. Характеристика значно розширює визначення, додаючи основні властивості та ознаки поняття, образу чи ідеї. Приклади демонструють ступінь розуміння поняття та його характеристик, оскільки ілюструють конкретними сюжетними подіями, цитатами з тексту, якщо мова йде про аналіз художнього твору. Не-приклади теж ілюструють та доводять те, що не є цим поняттям, але може бути схожим за деякими критеріями, які в даному контексті не підтверджують визначення та характеристики.

Моделі Фрейєр можуть використовуватися як в середніх, так і старших класах, а також в навчанні студентів-філологів. Розробка графічних організаторів проводилась на уроках зарубіжної літератури в Кременчуцького ліцею № 4 «Кремінь» Полтавської області (учитель Оксана Пропастіна) та на практичних заняттях з методики навчання зарубіжної літератури в Полтавському педагогічному університеті та Хмельницькій гуманітарно-педагогічної академії.

Творчість А. Сент Екзюпері, зокрема повість-казка «Маленький принц» та роман «Цитадель» слугували літературними текстами, на основі яких створювалися графічні організатори. Казка-притча та філософський роман надають багатий матеріал для аналізу образів-символів, метафоричних образів і мотивів. Для створення моделі обирався образ, мотив чи поняття, які розкривають ідейно-художню сутність твору (табл. 1).

Подібна робота може проводитися як спільне обговорення та колективне заповнення (повне чи часткове), як самостійна робота над аналізом подібних образів та мотивів. Даний твір дає можливості опрацювати поняття «бачення серцем», «любов», «самотність», «дорослішання», «маяк» тощо. Ці моделі допомагають глибше зрозуміти філософську глибину казки-притчі та її актуальність у сучасному світі.

У романі А. Сент-Єкзюпері «Цитадель» присутні складні метафоричні образи, пов'язані з біблійними та філософськими значеннями. Серед них образи-символи цитаделі, пустелі, храму, кипарису тощо. Образ цитаделі для письменника – фортеця у найширшому значенні слова. Це стіни, що захищають місто, і водночас духовна структура, і внутрішній стрижень людини, яку він створює і зміцнює так само, як і стіни фортеці.

Таблиця 1

Модель Фрейєр для поняття «відповідальність» у казці А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц»

Визначення Відповідальність – це усвідомлена готовність піклуватися про тих, з ким пов'язані стосунками, а також здатність відповідати за свої вчинки та слова.	***Характеристики*** – Взаємність стосунків («Ти завжди відповідаєш за тих, кого приручив»); – Емоційний зв'язок; – Дбайливість і турбота; – Необхідність вкладати час і душу.
Відповідальність	
Приклади – Маленький принц доглядає свою Троянду; – Маленький принц відповідає за планету; – Відносини принца з пілотом; – Лис пояснює принцу суть приручення («Приручити – означає створити зв'язок»)	***Не-приклади*** – Баобаби, які ніхто не викорінює (безвідповідальність); – Географ, який нікуди не подорожує; – Ділова людина, яка рахує зірки, не турбуючись про них.

Таблиця 2

Модель Фрейєр для образу «цитадель» у романі А. де Сент-Екзюпері «Цитадель»

Визначення Цитадель – найбільш укріплена частина фортеці, пристосована для самостійної оборони.	***Характеристики*** Символічний образ, що уособлює: – внутрішню фортецю людини, її духовні цінності; – моральні принципи, стійкість; – мудрість, набуту через досвід, «камінням» життєвих уроків.
ЦИТАДЕЛЬ	
Приклади Цитадель як сховище «водоносних» ідей, які рятують у пустелі життя *"Ти – вічний будівельник Цитаделі, яку ніхто не завершить»* Порівняння з оазою – місцем духовного спочинку	***Не-приклади*** Фізична фортеця (замок чи військовий бункер). Матеріальні багатства (гроші, техніка). Тимчасові переконання, які легко змінюються.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що візуалізація інформації є важливою складовою навчального процесу. За допомогою графічних організаторів можливе не лише представлення великої кількості даних у стислій, лаконічній формі, але й продуктивна навчальна діяльність, активізація пізнавального інтересу та розвиток асоціативного, логічного та критичного мислення. Організатор Дороті Фрейєр – простий, але потужний інструмент для структурування знань. Він особливо ефективний у навчанні, де важливо не просто знати визначення, а розуміти логіку явищ. Графічна модель допомагає систематизувати складні поняття, зв'язати символіку твору з сюжетом і персонажами, порівняти традиційне та авторське тлумачення понять та символів. Перспективним бачиться системне використання моделей Фрейєр у викладанні зарубіжної літератури в середній, старшій та вищій школі, розробка тематичних моделей з порівнянням типологічних образів і мотивів різних літературних творів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безуглий Д. Візуалізація як сучасна стратегія навчання. *Фізико-математична освіта. Науковий журнал.* 2014. № 1 (2). С. 5-11.

2. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Інформ. системи, 2010. 340 с.

3. Вітченко А. М., Корнєва А. О., Коваленко А. М. Характеристика сучасних технологій візуалізації навчального матеріалу для дітей шкільного віку. *Інноваційні трансформації освітнього простору: зміст, напрями і технології реалізації: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (16 травня 2019 р., м. Чернігів)* / відп. ред. Г. І. Жара. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка. 2019. С. 9–13.

4. Житєньова Н. В. Візуалізація: основні поняття та визначення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Педагогічна*. 2019. Вип. 25. С. 123–127.

5. Матюшкіна Т. П., Матюшкін М. В. Використання інфографіки на уроках літератури. Методичні рекомендації. ЧОІППО імені К.Д. Ушинського, 2025. 34 с.

6. Мельникова Р., Вакарь О. Візуалізація на уроках української мови та літератури. *Філологічні діалоги*. 2024. 10. С. 146-154.

7. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ : АСК, 2004. 144 с.

8. Akaeze J. U., Okigbo E. C. Effect of metacognitive reading strategy and graphic organizer on students' retention of mathematics concepts in junior secondary schools of Onitsha education zone. *South Eastern Journal of Research and Sustainable Development (SEJRSD)*. 2021. 4(1). P. 78 – 92

9. Fash E. P., Mmegwa P. U. Effects of graphic organiser instruction on senior secondary school students' main idea and retelling skills (comprehension) of expository texts. *Studies in education*. 2025. Vol. 23 (1). P. 191-199.

10. Fatimayin F. F. Teachers' perception of graphic organizers as effective strategy for teaching reading comprehension skills. *Journal of Communicative English*. 2017. Vol. 15. P. 126– 132.

Дата першого надходження рукопису до видання: 02.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК ПІДГОТОВКИ ДО МАТЕМАТИЧНИХ ОЛІМПІАД

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS FOR MATHEMATICAL OLYMPIAD PREPARATION

УДК 37.371.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.15
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Павлюк О.О.,
студент ІІ курсу математичного факультету
Запорізького національного університету

Просяна Д.І.,
викладач кафедри комп'ютерних наук
Запорізького національного університету

Спиця О.Г.,
канд. фіз.-мат. Наук,
доцент кафедри загальної математики
Запорізького національного університету

У статті представлено комплексний аналіз ефективності традиційних та інноваційних методик підготовки учнів до математичних олімпіад. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації освітнього процесу до викликів цифрової епохи, зберігаючи при цьому глибину та системність класичних підходів. Проблема полягає у відсутності критеріально-орієнтованої моделі, яка б обґрунтовувала механізми оптимальної взаємодії цих підходів у єдиній, гібридній системі. Для вирішення цієї проблеми було проведено теоретичний аналіз наукових публікацій, зокрема вітчизняних дослідників, які розглядають застосування гейміфікації, штучного інтелекту та інших технологій в освіті.

Аналіз показав, що традиційні методики, засновані на інтенсивній теоретичній підготовці та практиці розв'язання задач, є незамінними для формування міцного фундаменту знань і аналітичного мислення. Водночас, інноваційні підходи, такі як застосування ШІ для персоналізації навчання та гейміфікація для підвищення мотивації, значно розширюють можливості освітнього процесу, роблять його більш гнучким та орієнтованим на індивідуальні потреби учнів. Однак було виявлено, що використання інноваційних технологій без належного педагогічного супроводу може призвести до фрагментарності знань та проблем з академічною доброчесністю. З огляду на це, обґрунтовано доцільність інтеграції цих двох підходів у рамках єдиної гібридної моделі. Такий підхід передбачає поєднання очних занять з використанням онлайн-ресурсів, а також застосування ШІ як помічника для персоналізації завдань, діагностики помилок та звільнення часу викладача для більш глибокої індивідуальної роботи.

Запропоновано конкретні шляхи впровадження гібридного підходу в освітню практику. Зроблено висновок, що синергія традиційних та інноваційних методів забезпечує не лише високі академічні результати, але й сприяє всебічному розвитку особистості учня, його критичного мислення, навичок самоорганізації та довгострокової мотивації до навчання. Майбутнє освіти лежить у грамотному поєднанні перевірених часом методів з можливостями сучасних технологій, що працюють разом і підсилюють один одного для створення справді ефективного та глибокого освітнього середовища.

Ключові слова: *математичні олімпіади, методики підготовки, традиційні методи, інноваційні методи, штучний інтелект, гейміфікація, гібридне навчання, освітні технології, blended learning.*

This article presents a comprehensive analysis of the effectiveness of traditional and innovative methods for preparing students for mathematics olympiads. The relevance of the study is driven by the necessity to adapt the educational process to the challenges of the digital age while preserving the depth and systematic nature of classical approaches. The problem lies in the absence of a thorough, criteria-oriented model that would substantiate the mechanisms for optimal interaction between these approaches within a single, hybrid system. To address this problem, a theoretical analysis of scientific publications was conducted, including works by Ukrainian researchers who examine the application of gamification, artificial intelligence, and other technologies in education.

The analysis showed that traditional methods, based on intensive theoretical preparation and problem-solving practice, are indispensable for forming a solid foundation of knowledge and analytical thinking. At the same time, innovative approaches, such as using AI for learning personalization and gamification to enhance motivation, significantly expand the possibilities of the educational process, making it more flexible and tailored to students' individual needs. However, it was found that the use of innovative technologies without proper pedagogical guidance can lead to fragmented knowledge and issues with academic integrity. In light of this, the feasibility of integrating these two approaches within a single hybrid model is substantiated. This approach involves combining in-person classes with the use of online resources, as well as applying AI as an assistant to personalize tasks, diagnose errors, and free up the teacher's time for deeper, individualized work. Specific ways to implement the hybrid approach in educational practice are proposed. The conclusion is that the synergy of traditional and innovative methods not only ensures high academic results but also contributes to the comprehensive development of the student's personality, their critical thinking, self-organization skills, and long-term motivation for learning. The future of education lies in the intelligent combination of time-tested methods with the capabilities of modern technologies that work together and reinforce each other to create a truly effective and profound educational environment.

Key words: *mathematics olympiads, preparation techniques, traditional methods, innovative methods, artificial intelligence, gamification, hybrid learning, educational technologies, blended learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасній освітній системі підготовка учнів до участі в математичних олімпіадах відіграє ключову роль як інструмент виявлення, розвитку та підтримки обдарованих школярів. Результати, яких досягають учні на цих інтелектуальних змаганнях, безпосередньо залежать від якості та ефективності застосовуваних методик. Протягом тривалого часу педагогічна практика спиралася переважно на традиційні підходи, які чудово зарекомендували себе у формуванні міцної теоретичної бази та навичок системного розв'язання задач. Водночас, стрімкий розвиток цифрових технологій та зміни в освітній парадигмі призвели до появи та активного впровадження інноваційних методик, таких як штучний інтелект та гейміфікація.

Це створює двоєдиний виклик для сучасної педагогіки. З одного боку, існує потреба зберегти доведену ефективність класичних методів, що забезпечують глибину знань і логічне мислення. З іншого – виникає гостра необхідність адаптувати освітній процес до реалій цифрової епохи, використовуючи гнучкі та високотехнологічні інструменти, що здатні підвищити мотивацію та індивідуалізувати навчання. Проблема полягає не стільки у виборі між двома підходами, скільки у відсутності ґрунтовного комплексного дослідження, яке б визначило оптимальні шляхи їх взаємодії та синергії для досягнення найкращих результатів. Отже, дане дослідження є актуальним, оскільки воно має на меті заповнити цю прогалину, надавши науково обґрунтовану модель, що поєднує найкращі елементи традиційних та інноваційних методик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел та педагогічної практики свідчить, що питання підготовки до математичних олімпіад, а також застосування сучасних технологій в освіті, є предметом активних досліджень в Україні. Багато вітчизняних науковців та освітян працюють над вивченням ефективності обох груп методик, а також розглядають можливості їх інтеграції.

Традиційні підходи до підготовки юних математиків ґрунтуються на принципах, що випробувані часом і довели свою ефективність у формуванні міцної освітньої основи. Їхня сутність полягає в ґрунтовному зануренні в теорію та інтенсивній, систематичній практиці розв'язання численних задач. Це не просто відтворення матеріалу, а послідовне побудування логічної структури знань.

Прикладом такого підходу є методична робота І. Федака, яка детально структурована за основними розділами олімпіадної математики: теорія чисел, комбінаторика, алгебра та геометрія. Автор зосереджується на необхідності ретельного опрацювання ключових теорем (наприклад, Мала теорема Ферма) та принципів доведення. Цей підхід демонструє, що ефективність традиційних методик базується на їхній чіткій, ієрархічній структурі. Вони забезпечують учням міцний, взаємопов'язаний каркас знань, без якого неможливе розв'язання складних, нестандартних завдань [14].

Дослідження О. Шаран та Л. Хлопан також підкреслює, що математичні олімпіади є «природним продовженням розвитку знань, умінь та навичок, що закладаються на уроці». Цей висновок наголошує на тому, що традиційна підготовка не є ізольованим процесом, а є логічним розвитком шкільної програми. Водночас, автори зауважують, що олімпіади вимагають від учнів більшої самостійності, що вказує на перехід від пасивного засвоєння до активної, творчої діяльності [15].Таким чином, класичні методи забезпечують надійний фундамент, але сам по собі він є недостатнім для повного розкриття потенціалу обдарованої дитини, що робить актуальним пошук нових, гнучкіших підходів.

Інноваційні підходи до підготовки до математичних олімпіад вирізняються тим, що активно інтегрують сучасні технології, акцентуючи увагу на підвищенні мотивації та персоналізації навчання. Цей напрямок активно досліджується в Україні, що підтверджується численними науковими публікаціями.

Одним із ключових інноваційних напрямів є гейміфікація – застосування ігрових елементів та механік у неігровій діяльності. У працях українських науковців, таких як С. Переяславська, О. Смагіна, О. Цуранова та М. Баришок, цей метод розглядається як потужна методологія для покращення педагогічних технологій. Автори підкреслюють, що використання ігор у навчальному процесі помітно підвищує зацікавленість учні та створює ситуації, що наповнені емоційними переживаннями"[10, 12]. Цей підхід не лише робить навчання цікавішим, а й сприяє особистісному зростанню та розвитку необхідних компетенцій, що є прямою відповіддю на недостатній рівень мотивації, який часто спостерігається у традиційній освіті [10].

Іншим, ще більш технологічно складним інструментом, є штучний інтелект (ШІ). Дослідники Т.С. Токовило та Т.С. Спічак у своїй роботі детально аналізують потенціал ШІ для вирішення математичних задач. Вони зазначають, що ШІ здатен виконувати численні обчислення, автоматизувати аналіз даних та надавати покрокові пояснення розв'язків. Така функціональність дозволяє учням не лише отримати кінцевий результат, а й зрозуміти логіку кожного етапу, що є надзвичайно цінним для розвитку аналітичного мислення [13].

Водночас, дослідження Малої академії наук України спільно з Projector Creative & Tech Institute демонструє ширший контекст застосування ШІ в українській освіті. Воно показує, що 85% опитаних школярів вже використовували ШІ, і більшість із них застосовують його для систематизації інформації, саморозвитку та конспектування. Це свідчить про те, що учні самостійно інтегрують ці технології у свій навчальний процес. Однак, це ж дослідження виявляє і значний виклик – проблему академічної доброчесності. Деякі учні анонімно зізнаються у використанні ШІ для виконання завдань, що створює педагогічну дилему: як використати величезний потенціал технології, не підриваючи основні освітні цінності. Ця ситуація підтверджує, що інноваційні методи не можуть існувати у вакуумі; вони вимагають грамотного педагогічного супроводу та формування етичної культури [8].

Дискусія про гібридні моделі навчання не є новою для української педагогіки. Вже з початку 2010-х років активно обговорюється доцільність поєднання традиційних та інноваційних методів. У працях В.А. Курило, присвячених впровадженню інноваційних технологій на уроках математики, наголошується, що комп'ютер може бути цікавим інструментом, але лише якщо «він поєднується

з традиційними методиками, а вчитель займає активну позицію та при необхідності стає проміжною ланкою між комп'ютером та учнем» [9].

Крім того, такі методи, як проблемне навчання, проєктна технологія та тестування, що поєднують у собі елементи обох підходів, вже активно впроваджуються в навчальну практику. Ці методи сприяють розвитку самостійності, активності та творчості, дозволяючи учням досліджувати, співпрацювати та застосовувати знання на практиці. Таким чином, в українській педагогічній думці вже сформувалася ідея, що найефективніша стратегія лежить у синергії, а не в протистоянні підходів. Проте, незважаючи на загальне визнання цієї концепції, бракує системного, критеріально-орієнтованого аналізу, який би надав чіткий практичний план для її реалізації саме в контексті підготовки до математичних олімпіад [9, 11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових публікацій показує, що хоча дослідники визнають і переваги, і недоліки як традиційних, так і інноваційних методик, а також активно закликають до їх поєднання, у вітчизняній педагогіці досі відсутня комплексна, критеріально-орієнтована модель, яка б обґрунтовувала механізми їхньої оптимальної взаємодії. Існуючі роботи часто зосереджуються на одному конкретному методі (наприклад, гейміфікації чи використанні ШІ) або надають практичні рекомендації без широкого теоретичного узагальнення. Невирішеною залишається проблема розробки єдиного, інтегрованого підходу, який би не просто "змішував" елементи, а стратегічно поєднував їх для досягнення максимального ефекту, з урахуванням усіх чинників – від віку учнів до матеріально-технічного забезпечення. Таким чином, основна невирішена частина проблеми полягає у відсутності єдиної методології, яка б слугувала покроковим керівництвом для ефективної синергії традиційного та інноваційного навчання.

Мета статті: здійснити комплексний порівняльний аналіз традиційних та інноваційних методик підготовки до математичних олімпіад для інтеграції в єдину гібридну систему.

Виклад основного матеріалу. Динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та запити сучасного ринку праці висувають нові вимоги до освітнього процесу, особливо у сфері точних наук. Традиційна підготовка до математичних олімпіад, що базувалася на поглибленому вивченні теорії та інтенсивній практиці, вимагає переосмислення. Існує нагальна потреба в адаптації освітніх методик для ефективного розвитку не лише предметних, а й так званих «м'яких» навичок (soft skills), необхідних для успіху в умовах цифрового суспільства.

Оцінка ефективності підготовки учнів до математичних олімпіад є комплексним завданням, що виходить за межі аналізу виключно кількісних показників, таких як набрані бали чи кількість здобутих призових місць. Хоча такі формалізовані результати є важливими індикаторами успішності, вони не надають вичерпної інформації про глибинний вплив навчального процесу на розвиток особистості та когнітивні здібності учня. Для об'єктивного та всебічного аналізу доцільно застосовувати інтегрований підхід, що поєднує кількісні метрики з якісним аналізом ключових аспектів: динаміки розвитку предметних математичних компетентностей, зростання внутрішньої мотивації, формування метакогнітивних навичок (soft skills), а також стійкості засвоєних знань у довгостроковій перспективі. Така багатокомпонентна модель оцінювання дозволяє отримати цілісне уявлення про результативність підготовки (Рис. 1).

Рис. 1 Структура критеріїв оцінювання ефективності олімпіадної підготовки

Якісний аналіз ефективності олімпіадної підготовки зосереджений на фундаментальних аспектах розвитку учня. Центральне місце посідає вдосконалення математичних навичок вищого порядку, зокрема аналітичного мислення, здатності до розв'язання нестандартних задач та креативності. Як зазначають О. Шаран та Л. Хлопан, ефективний процес навчання вимагає від учнів значної самостійності. Це безпосередньо пов'язано з формуванням мета-навичок (soft skills), серед яких ключовою є здатність до критичного мислення. За визначенням В. Курило, воно охоплює вміння декомпозувати задачі, оцінювати альтернативні підходи та логічно обґрунтовувати рішення. Такі компетенції, доповнені навичками комунікації, самоорганізації та проєктної роботи, стають вирішальною умовою для інтелектуальної гнучкості та адаптивності.

Невід'ємним критерієм успішності є мотиваційний вплив, що визначає внутрішню зацікавленість та прагнення учнів до саморозвитку. Дослідження Малої академії наук України підтверджують, що участь в інтелектуальних змаганнях є для підлітків засобом самовираження та формування адекватної самооцінки. Ключова роль у цьому процесі відводиться педагогу, який створює середовище,

де помилка сприймається як цінний досвід. У такій парадигмі кінцевою метою є довгострокове засвоєння матеріалу – стійкість знань, що свідчить про їх глибоке осмислення, а не поверхневе запам'ятовування. Отже, ефективна підготовка розглядається не як тренування до конкретного змагання, а як інвестиція у формування всебічно розвиненої особистості.

Отже, хоча традиційні підходи залишаються незамінними для систематизації знань, розвитку критичного мислення та формування міцної теоретичної бази, без якої будь-який інноваційний інструмент буде неефективним, постає гостра потреба в переосмисленні їхньої ролі. Актуальність дослідження полягає у пошуку шляхів гармонійного поєднання традиційної дидактичної спадщини з сучасними, дитиноцентричними методами, що дозволить ефективно підготувати молоде покоління до викликів сьогодення та майбутнього, особливо в контексті спеціалізованої підготовки, як-от до математичних олімпіад.

Традиційна дидактична модель, що ґрунтується на послідовному викладі теоретичного матеріалу з подальшим його закріпленням через систематичну практику, залишається імперативом для засвоєння фундаментальних концепцій. Незважаючи на критику підходу, відомого як «drill-and-kill», його основна мета – формування міцної теоретичної бази, без якої застосування інноваційних освітніх інструментів стає неефективним [4]. Як зазначає Б. Оклі, цілеспрямована щоденна практика («drill-to-skill») є необхідною умовою для глибокої інтерналізації математичних патернів та досягнення когнітивної автоматизації процедурних навичок, що є ключовим для майстерності у STEM-дисциплінах [6].

В основі цього підходу лежить чітка алгоритмічна послідовність – викладач представляє метод, після чого учні застосовують його для розв'язання задач із поступовим зростанням складності. Така структурована модель забезпечує логічний зв'язок між темами, де кожен новий елемент знань вибудовується на попередньо засвоєному. Попри обмежену гнучкість, вирішення значної кількості типових задач за усталеними алгоритмами сприяє розвитку аналітичного та логічного мислення, зокрема навичок аналізу, синтезу, узагальнення та класифікації, готуючи учнів до послідовного та раціонально обґрунтованого мислення [2].

Попри свою ефективність у стандартизації освіти, традиційна класно-урочна система демонструє низку системних обмежень, особливо в контексті роботи з обдарованими дітьми. Ключовим недоліком є її орієнтація на уніфікований стандарт, умовно названий «середнім учнем». Такий підхід неминуче призводить до нівелювання індивідуальних освітніх потреб учнів, оскільки у великих навчальних групах персоналізована взаємодія стає практично неможливою.

Крім того, ця модель вирізняється недостатньою гнучкістю, оскільки нав'язує всім учням єдиний темп та освітню траєкторію. Спроби впровадження адаптивних методик, як-от «технологія повного засвоєння», часто не можуть кардинально змінити жорсткі рамки системи. Як наслідок, учні позбавлені можливості навчатися відповідно до власного темпу чи поглиблювати знання у сферах особливого інтересу, що створює освітнє середовище, яке не завжди є сприятливим для розвитку їхнього потенціалу [4].

Сучасні методики викладання математики знаменують собою парадигмальний зсув від уніфікованої, традиційної моделі до підходів, у центрі яких – учень як активний суб'єкт освітнього процесу. Ключовим принципом стає адаптація змісту та форм навчання до індивідуальних когнітивних потреб та інтересів особистості, на противагу пасивному засвоєнню інформації. Одним із системних втілень цієї філософії є концепція «педагогіки партнерства», що лежить в основі реформи «Нова українська школа» (НУШ).

Ця педагогічна модель ґрунтується на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, довіри та співпраці між учнями, вчителями та батьками. Модель пропонує інтерактивні формати, що включають елементи гейміфікації, дослідницьку та проєктну діяльність у групах. Такий підхід стимулює розвиток критичного мислення, навичок аргументації власної позиції, а також формує в учнів здатність до самооцінки та взаємного оцінювання, що є важливими компонентами метакогнітивного розвитку.

Серед інноваційних дидактичних стратегій особливе місце посідають проблемно-орієнтоване (PrBL) та проєктне (PBL) навчання. Ці підходи протиставляються репродуктивному засвоєнню знань, занурюючи учнів у вирішення комплексних, автентичних завдань, що імітують реальні виклики. У рамках цієї моделі роль вчителя трансформується з транслятора інформації у фасилітатора, який скеровує дослідницький процес. Таким чином, акцент зміщується на розвиток навичок критичного мислення, ефективної комунікації, співпраці та практичного застосування теоретичних знань, що є фундаментальними для сучасної освіти [1].

Активне впровадження технологій в освітній процес реалізується через концепцію «змішаного навчання» (blended learning), яка передбачає синергетичну інтеграцію традиційного очного формату з онлайн-компонентами. Цей підхід забезпечує дидактичну гнучкість, дозволяючи індивідуалізувати темп і траєкторію навчання та сприяючи формуванню в учнів навичок самоорганізації. Використання цифрових інструментів, таких як інтерактивні симуляції, віртуальні маніпулятиви та освітні платформи, підвищує залученість та мотивацію, а також поглиблює розуміння абстрактних концепцій через їх візуалізацію. Водночас технології

Таблиця 1

Порівняльний аналіз традиційної та сучасної освітніх парадигм

Критерій	Традиційна педагогіка	Сучасна педагогіка
Цілі	Передача знань, формування алгоритмічних навичок	Розвиток компетентностей (критичне мислення, креативність)
Роль вчителя	Експерт, головне джерело знань	Фасилітатор, ментор, координатор
Роль учня	Пасивний реципієнт, виконавець	Активний учасник, дослідник, співтворець
Методи навчання	Лекції, зазубрювання, багаторазові повторення	Проєктна діяльність, проблемно-орієнтоване навчання, ігри, діалог
Ключові навички	Алгоритмічне та логічне мислення, пам'ять	Критичне, творче мислення; співпраця, самоорганізація
Оцінювання	Контрольні роботи, іспити, перевірка результату	Комплексне оцінювання, самооцінка, перевірка процесу та результату

оптимізують процес моніторингу навчального прогресу, дозволяючи вчителю надавати своєчасний та персоналізований зворотний зв'язок [1].

Для системного осмислення переваг та недоліків обох підходів доцільно провести їх порівняльний аналіз. Традиційна та сучасна освітні парадигми мають фундаментальні розбіжності, що стосуються цілей, ролей учасників освітнього процесу, методів навчання та критеріїв оцінювання. Якщо перша модель є знаннєво-орієнтованою і зосереджена на передачі готової інформації, то друга є компетентнісною та спрямована на розвиток навичок учня. Ключові відмінності між цими двома підходами узагальнено в Таблиці 1.

Підготовка до математичних олімпіад є специфічною освітньою діяльністю, що суттєво відрізняється від освоєння стандартизованого шкільного курсу. Олімпіадні задачі виходять за межі типової програми, оскільки їхня мета – не перевірка репродуктивних знань, а оцінка здатності учня до творчого, нешаблонного мислення та логічної аргументації в нестандартних умовах. На відміну від алгоритмічних вправ, що вимагають рутинного застосування формул, олімпіадні завдання апелюють до глибокого концептуального розуміння матеріалу та пошуку креативних рішень.

Таким чином, успішна олімпіадна підготовка вимагає не стільки енциклопедичного обсягу знань, скільки розвитку вищих когнітивних навичок: уміння аналізувати проблему з різних ракурсів, знаходити неочевидні аналогії та проявляти інтелектуальну наполегливість. Цей процес формує дослідницьку мотивацію, прищеплює любов до математики як до творчої дисципліни та вчить сприймати помилки як невід'ємну частину пошуку рішень.

Висновки. Здійснене дослідження дозволяє зробити висновок, що вважати традиційний та сучасний підходи протилежними є помилковим. Ефективна модель навчання є результатом їх вдалого поєднання, яке об'єднує ґрунтовність традиційної педагогіки з гнучкістю та творчістю новітніх методів. Традиційне навчання забезпечує формування міцної теоретичної основи та впорядкування знань, що є необхідною умовою для розв'язання задач будь-якого рівня складності.

Водночас, самого лише традиційного підходу недостатньо для розвитку ключових умінь, потрібних для успіху на олімпіадах. Ідеться про творчий підхід та здатність обирати найкращий шлях для розв'язання задачі. Це показує необхідність додавати методи, у центрі яких перебуває учень, його зацікавленість та самостійна робота.

Отже, традиційна і сучасна педагогіка не суперечать одна одній, а є підходами, що взаємно доповнюються. Лише їх збалансоване поєднання дозволяє сформувати не лише глибокі знання з предмета, а й розвинути в учнів уміння вчитися та аналізувати власне мислення, а також їхній творчий потенціал. Це є основою для виховання покоління, здатного вирішувати складні наукові та технологічні завдання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Alpers P., Besser M., Struckmeier F., Züchner I. Digital Resources in Support of Students with Mathematical Modelling in a Challenge-Based Environment. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. Iss. 9. Art. no. 1123. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/9/1123.

2. Bjarnadottir K. History of mathematics education. *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. URL: https://www.eolss.net/sample-chapters/c02/E6-132-52.pdf.

3. Kohn A. What Works Better Than Traditional Math Instruction? URL: https://www.alfiekohn.org/article/works-better-traditional-math-instruction/ (дата звернення: 24.09.2025).

4. Manea A.-L. About the training methods for olympic students in mathematics. *Review of the Air Force Academy*. 2021. Vol. 18. № 2. P. 49–56. URL: https://www.researchgate.net/publication/348813924_ABOUT_THE_TRAINING_METHODS_FOR_OLYMPIC_STUDENTS_IN_MATHEMATICS.

5. McCraney M. Innovative Education Methods: Transforming Teaching and Learning. *ACE Blog*. 2025. 29 January. URL: https://ace.edu/blog/innovative-education-methods-transforming-teaching-and-learning/ (дата звернення: 24.09.2025).

6. Oakley B. Traditional Math: An effective strategy that teachers feel guilty using. *Barbara Oakley : вебсайт*. URL: https://barbaraoakley.com/traditional-math-

an-effective-strategy-that-teachers-feel-guilty-using/ (дата звернення: 24.09.2025).

7. Всеукраїнське дослідження використання ШІ у шкільній освіті : звіт. Вересень-Жовтень 2023. 59 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1NtSIqk4iM_auwMJc_Pr7Fein3haSMfjF/view.

8. Курило В. А. Впровадження інноваційних технологій на уроках математики. *Балаклія*, 2014. 37 с. URL: https://sf11f7f18ef4b0124.jimcontent.com/download/version/1587736560/module/17222846596/name/2014%D1%80..pdf.

9. Михайлова Л. М., Семенишина І. В., Краснощок І. П., Ступеньков С. О. Гейміфікація як інноваційний кейс професійної підготовки педагогічних працівників ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії*. 2023. Вип. 18. С. 50–57. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/download/283/262.

10. Паламар С., Науменко М. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*. 2024. № 1(44). С. 68–83. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48609/1/Palamar_S_P_Naumenko_M_S_OD_2024.pdf.

11. Терменжи Д., Баришок М. Гейміфікація як метод підвищення мотивації учнів до навчання математики та інформатики. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (09 грудня 2021 р.). С. 95–96. URL: https://www.researchgate.net/publication/364950817_GEJMIFIKACIA_AK_METOD_PIDVISENNA_MOTIVACII_UCNIV_DO_NAVCANNA_MATEMATIKI_TA_INFORMATIKI.

12. Токовило Т. С., Спичак Т. С. Використання штучного інтелекту для розв'язання математичних задач. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79. Т. 2. С. 67–70. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/79/part_2/15.pdf.

13. Федак І. В. Збірник завдань з математичних олімпіад : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 320 с.

14. Шаран О., Хлопан Л. Використання олімпіадних математичних завдань у процесі роботи з обдарованими учнями початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 8. С. 305–310. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/8_2014/48.pdf.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

TEACHERS AS HEALING FACILITATORS: MEDIATION FOR STUDENT WELL-BEING AND RESILIENCE

ВЧИТЕЛІ ЯК ФАСИЛІТАТОРИ ЗЦІЛЕННЯ: МЕДІАЦІЯ ДЛЯ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА РЕЗИЛІЄНТНОСТІ УЧНІВ

УДК 378:22
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.16
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Seminikhyna N.M.,
PhD,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Lutsenko O.M.,
PhD,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences Faculties
Institute of Philology of aras Shevchenko National University of Kyiv

Ruban L.M.,
PhD,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Svyrydiuk T.V.,
PhD,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Taras Shevchenko National University of Kyiv

The ongoing war in Ukraine has exposed millions of children to traumatic experiences, displacement, and educational disruption, creating urgent challenges for their mental health and development. Research indicates that nearly 70% of Ukrainian children have encountered war-related trauma, with up to one-fifth showing symptoms of post-traumatic stress disorder and almost half experiencing psychological distress. In this context, schools emerge as vital protective environments where teachers play a transformative role as mediators of healing, resilience, and recovery. It is worth noting that adolescence represents a particularly challenging stage, marked by intensified emotional experiences, instability, and heightened sensitivity and vulnerability, alongside tendencies toward impulsive, attention-seeking, and extreme behaviors. This article explores the concept of teachers as "bridges of healing," highlighting their role not only in academic instruction but also in psychosocial support, emotional regulation, and cultural mediation. Drawing on resilience theory, trauma-informed pedagogy, and cross-cultural research, it emphasizes how teachers foster belonging, trust, and adaptive coping strategies through everyday practices and structured interventions. Case studies from Ukraine and international contexts illustrate how teachers integrate mindfulness, storytelling, peer collaboration, and culturally relevant pedagogy to stabilize learning environments and strengthen resilience. The discussion underscores the dual importance of formal training programs and teachers' informal adaptive practices in shaping student well-being and educational outcomes. The article concludes by calling for policy frameworks and teacher education programs that prioritize mediation as a core competency, ensuring that schools function as inclusive, supportive spaces for recovery and growth. Teachers, positioned at the intersection of education and psychosocial care, are essential in transforming classrooms into communities of healing and resilience.
Key words: *teacher mediation, resilience, trauma-informed pedagogy, school, cultural heritage, psychosocial support.*

Триваюча війна в Україні призвела до того, що мільйони дітей зазнали травматичного досвіду, вимушеного переміщення та переривання освітнього процесу, що створює серйозні виклики для їхнього психічного здоров'я та розвитку. Дослідження свідчать, що близько 70% українських дітей стикалися з воєнними травмами, при цьому майже п'ята частина демонструє симптоми посттравматичного стресового розладу, а майже половина переживає психологічні труднощі. У цьому контексті школа постає як ключове захисне середовище, де вчителі відіграють трансформаційну роль посередників зцілення, стійкості та відновлення. Варто зазначити, що підлітковий вік є найбільш кризовим, так як саме цей період характеризується підвищеним рівнем переживань, труднощів, нестабільністю емоцій, підвищеним рівнем вразливості, чутливості та разом з тим імпульсивності, демонстративності, максималізму тощо. Війна ставить додаткові виклики та труднощі й значно підвищує негативні психоемоційні переживання. У статті розглядається концепція вчителя як «мосту зцілення», що підкреслює його роль не лише в академічному навчанні, але й у психосоціальній підтримці, управлінні емоцій та культурному посередництві. Спираючись на теорію резильєнтності, підходи травмоорієнтованої педагогіки та міжкультурні дослідження, автори показують, як учителі формують почуття належності, довіри та адаптивні стратегії подолання через щоденні педагогічні практики й спеціальні інтервенції. Приклади з України та міжнародного досвіду ілюструють інтеграцію уважності, казкотерапії, колективних проєктів і культурно релевантної педагогіки, що стабілізує навчальне середовище та посилює стійкість. У статті підкреслюється подвійна важливість як формальних програм підготовки вчителів, так і їхніх неформальних адаптивних практик для зміцнення добробуту та освітніх результатів учнів. У висновках наголошується на необхідності політичних рішень та освітніх програм, які роблять медіацію ключовою компетентністю педагога, забезпечуючи, щоб школа була простором добробуту, відновлення та розвитку. Вчителі, що поєднують освітню та психосоціальну підтримку, є головними и у створенні простору для зцілення та розвитку стійкості.
Ключові слова: *вчитель, медіація, стійкість, травмоорієнтована педагогіка, школа, культурна спадщина, психосоціальна підтримка.*

Introduction. The ongoing war in Ukraine has had profound and negative impact on children and adolescents, exposing them to high levels of trauma, displacement, and disruption in education. Recent reports indicate that approximately 70% of Ukrainian children have experienced war-related trauma, with 17–22% showing clinically significant symptoms of post-traumatic stress disorder (PTSD), and nearly half displaying signs of general psychological distress, including anxiety, fear, and sleep disturbances [10]. According to UNICEF, an estimated 1.5 million children in Ukraine are currently at heightened risk of developing serious mental health conditions such as depression, anxiety disorders, and post-traumatic stress disorder (PTSD), as well as other psychosocial difficulties that may have long-term implications for their well-being and development [14]. Research consistently demonstrates that exposure to armed conflict amplifies children's physiological and psychological stress responses, disrupting their ability to regulate emotions and adapt to adversity, while simultaneously increasing the likelihood of chronic psychological disorders later in life [3;4].

For Ukrainian children, the impact of war extends far beyond the immediate experience of violence. Many have endured repeated displacement, ongoing insecurity, and direct exposure to traumatic events, which can accumulate into layers of toxic stress. Feelings of fear and helplessness are compounded by the fragmentation of social relationships, the forced separation from peers and extended family members, and the weakening of community support networks. Moreover, the destruction of schools and educational infrastructure through missile strikes, air raids, and shelling has deprived countless children of the protective environment that education typically provides [3,5]. Schools, which often function as stabilizing spaces that foster social connection, continuity, and a sense of normality, are now frequently inaccessible, unsafe, or severely disrupted.

This convergence of displacement, insecurity, trauma, and educational disruption creates a complex matrix of vulnerability. Without timely interventions, the cumulative effect of these experiences may not only hinder children's psychological and emotional development but also compromise their academic trajectories and long-term capacity for social integration. Addressing these challenges therefore requires holistic responses that combine immediate psychosocial support with sustained investment in rebuilding education systems as protective spaces that contribute to healing, resilience, and the restoration of cultural and social continuity.

Beyond the immediate effects of armed conflict, adverse childhood experiences (ACEs) such as parental separation, domestic violence, and loss of social support networks further compound the risk of long-term mental health problems [2, p. 78; 3, p. 101]. These circumstances have disrupted formal schooling, depriving millions of children of consistent education and social engagement. Consequently, schools are called upon to function as protective environments, where educators provide not only academic instruction but also psychosocial support, emotional stabilization, and cultural continuity [3, p. 110; 4, p. 23].

Historically, education focused on knowledge transmission and cognitive development. However, contemporary educational theory emphasizes the necessity of addressing students' holistic development, integrating cognitive, social, emotional, and cultural dimensions of learning. Teachers are no longer solely conveyors of information; they are mediators who navigate the intersection of instruction, emotional support, and community-building. In contexts affected by trauma, such as Ukrainian schools during wartime, this mediatory function becomes central to ensuring that students develop resilience, adaptive coping strategies, and a sense of belonging [3, p. 115; 5, p. 52].

Empirical studies underscore that teacher-mediated interventions can significantly improve students' emotional regulation, social skills, and academic outcomes. Evidence from social-emotional learning (SEL) programs, trauma-informed pedagogies, and culturally responsive education demonstrates that teachers who intentionally integrate psychosocial support into their classrooms foster safer, more inclusive learning environments [4, p. 40; 6, p. 500]. In Ukraine, where children face repeated disruptions, displacement, and ongoing insecurity, the teacher's role as a mediator is essential for mitigating the psychological impact of war and maintaining academic continuity [3, p. 115; 5, p. 55]. The primary aim of this study is to examine the role of teachers as mediators in fostering student well-being and resilience within trauma-affected educational contexts. The study focuses on Ukrainian schools, analyzing how teacher-mediated strategies support emotional stability, social cohesion, and adaptive coping, and how these strategies can be integrated into daily academic instruction. By highlighting the multifaceted role of teachers in war settings, this research seeks to inform educational policy, teacher training programs, and psychosocial support initiatives [3, p. 120; 5, p. 55].

Theoretical framework and research methods. The literature on educational mediation has evolved over the past several decades. Early programs focused primarily on peer war resolution, bullying prevention, and negotiation skills, aiming to reduce interpersonal tensions within school environments. While these interventions remain valuable, contemporary scholarship frames mediation as a multidimensional role, encompassing psychosocial support, cultural responsiveness, and trauma-informed pedagogy. The pedagogical meaning of mediation can be framed through three main educational objectives: resolving conflicts, preventing their recurrence, and enhancing personal development. Ultimately, its broader purpose is to foster harmonious coexistence within schools and to cultivate a culture of peace. As Boqué [4] emphasizes, mediation represents a step toward achieving social cohesion by involving all parties in a conflict, encouraging inclusivity, validating multiple perspectives of reality, and promoting autonomous decision-making and accountability–key elements of democratic participation. Similarly, Bonafé-Schmitt [2] views mediation not merely as a technique for solving disputes but as a profoundly educational process for everyone involved, helping to build new bonds of solidarity within the community. In this sense, the positive outcomes of mediation may extend beyond the school environment, influencing society more broadly through the transfer of learned competences. Scholars argue that the evaluation of school mediation programs is crucial for ensuring their quality. Only through such assessments can we identify whether mediation is truly effective, understand its educational benefits, and address its challenges [1].

Educational mediation extends beyond conventional conflict resolution and classroom management. It encompasses trauma-informed pedagogy, psychosocial support, and cultural mediation, enabling students to process emotions, mange social conflicts, and integrate challenging experiences into their personal and communal environment [4, p. 40; 6, p. 512]. This continuous and embedded process allows students to engage in learning while feeling secure, supported, and understood.

Exposure to negative life events (NLEs) and potentially traumatic events (PTEs) is widespread among children and adolescents, influencing social, emotional, and cognitive development [3, p. 125; 7, p. 380]. NLEs are uncontrollable stressors that disrupt routines and emotional stability, whereas PTEs involve exposure to actual or perceived threats to life or physical safety. Research consistently shows that cumulative exposure to adverse events predicts higher rates of anxiety, depression, behavioral issues, and difficulties in peer relationships [8, p. 12; 3, p. 135]. In Ukraine, children frequently encounter both NLEs and PTEs due to war, displacement, and social instability, which underscores the need for teacher-mediated support.[8, p. 12; 5, p. 60].

Teacher-mediated interventions draw from multiple theoretical strands, including social-emotional learning, trauma-informed education, and culturally responsive pedagogy. SEL frameworks emphasize self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making as critical competencies for student resilience [6, p. 500; 7, p. 380]. Trauma-informed approaches guide educators in recognizing trauma symptoms, responding empathetically, and integrating structured supports to prevent retraumatization [4, p. 45]. Cultural mediation enables teachers to validate students' cultural identities, maintain continuity in learning experiences, and facilitate inclusion in diverse or disrupted classroom communities [3, p. 130; 5, p. 60]. Resilience theory provides the foundation for understanding teacher-mediated interventions.

Resilience is conceptualized as a dynamic process whereby individuals achieve positive adaptation in response to adversity, influenced by personal characteristics, relational networks, and environmental contexts [3, p. 45; 5, p. 15]. Protective factors such as supportive relationships, opportunities for meaningful engagement, cultural continuity, and emotional validation play a critical role in promoting resilience. Teachers act as mediators of these protective factors by modeling empathy, reinforcing social-emotional skills, guiding reflective practices, and establishing predictable classroom routines that promote safety and stability [5, p. 30; 6, p. 500]. Resilience refers to the capacity to endure and grow in the face of severe hardship [7]. Originating within developmental psychology, the term was initially applied to describe children who, despite experiencing chronic adversity and trauma such as neglect or abuse, demonstrated the ability to withstand harmful consequences and recover effectively. From a contemporary multisystem perspective, resilience develops through the constant interaction of multiple interdependent systems–ranging from biological to ecological–that evolve across the lifespan as part of a complex adaptive system [8]. Recent studies further stress that resilience must be understood holistically: adaptive success in one domain (e.g., developmental stage, health, or specific context) does not automatically translate into resilience across all areas [8].

Despite extensive theoretical development, scholars continue to highlight knowledge gaps in identifying the specific mechanisms that drive resilience and in understanding its diverse manifestations across contexts. These gaps limit the design of targeted interventions aimed at strengthening resilience in young people, especially those who have been exposed to trauma and displacement.

Main results. The findings of the qualitative study highlight the diverse ways in which teachers mediate resilience and foster well-being in trauma-affected Ukrainian schools. Drawing from 35 semi-structured interviews and classroom observations, three major categories of teacher-mediated strategies were identified: stabilization, connection, and empowerment. These categories capture the immediate psychosocial needs of students and the broader educational goals of supporting learning continuity, identity preservation, and the cultivation of resilience in contexts of war and displacement.

Stabilization strategies emerged as the most frequently reported and observed form of teacher mediation. Teachers consistently emphasized the importance of creating predictable classroom structures in environments where unpredictability and danger are part of daily life. Routines, such as beginning lessons with brief grounding activities, maintaining consistent schedules, and using visual cues for transitions, provided students with a sense of safety and normalcy. Mindfulness techniques–such as breathing exercises, brief moments of silence, or guided visualization–were incorporated into the school day to help students manage anxiety and physiological stress reactions triggered by air alerts or memories of bombardment.

Adaptive lesson planning further contributed to stabilization. Teachers described designing lessons that could be flexibly modified depending on interruptions caused by displacement or security threats. In some cases, activities were shortened, group-based, or adapted to accommodate fluctuating student attendance. This ensured continuity of learning while minimizing the sense of disruption. Classroom observations confirmed that these measures reduced behavioral incidents, improved concentration, and supported emotional regulation. Notably, 68% of

teachers reported stabilization strategies as essential to maintaining both emotional security and academic continuity, underscoring their dual role in promoting resilience and sustaining educational outcomes under conditions of crisis.

The second key domain, connection strategies, reflects the central role of relationships, peer collaboration, and shared cultural practices in resilience-building. Teachers actively fostered social bonds through cooperative learning structures, restorative circles, and peer mentoring initiatives. These approaches encouraged students to listen to one another, articulate their needs, and co-construct solutions to conflicts in supportive ways. Teachers noted that fostering peer solidarity reduced isolation and reinforced students' sense of belonging, which is particularly crucial for those who have been displaced from their communities.

The incorporation of storytelling and cultural heritage emerged as one of the most innovative and impactful practices within this domain. Teachers integrated local folklore, songs and artistic traditions into classroom activities, allowing students to process trauma symbolically and to re-anchor themselves in cultural continuity. Storytelling sessions created opportunities for students to share personal or family narratives, often connecting them to broader historical or cultural themes. Creative workshops, including drawing, theatre, and music projects, further reinforced these connections. As one teacher explained, "when students sing traditional songs together, they feel they are not just surviving the war, but carrying forward something greater than themselves." Interviews indicated that over 70% of teachers observed improved engagement, stronger classroom cohesion, and greater emotional openness when cultural narratives were incorporated into mediation practices.

These findings match the broader resilience research that emphasizes the culturally embedded nature of adaptation. In trauma-affected settings, cultural heritage serves not only as a resource for emotional expression but also as a protective factor that strengthens identity and belonging. Thus, connection strategies illustrate how mediation extends beyond interpersonal conflict resolution to become a vehicle for communal healing and cultural affirmation.

The third category, empowerment strategies, highlights the importance of cultivating students' sense of agency in contexts where feelings of powerlessness are common. Teachers reported that involving students in decision-making processes–such as shaping classroom rules, choosing project topics, or rotating leadership responsibilities–fostered autonomy and accountability. Peer mentoring was particularly effective: older or more resilient students supported younger or more vulnerable peers, creating reciprocal relationships that reinforced competence and empathy.

Teachers also embedded empowerment in academic learning. For example, inquiry-based projects encouraged students to explore issues relevant to their communities, while reflective exercises helped them identify personal strengths and coping skills. Integration of mindfulness into cognitive tasks–such as pausing to reflect before problem-solving–further enhanced students' emotional regulation and cognitive flexibility. Classroom observations confirmed that empowerment practices promoted adaptive coping skills, self-confidence, and collective responsibility. Teachers noted that around 62% of students involved in empowerment-oriented activities displayed visible improvements in resilience, leadership, and self-efficacy, often extending these behaviors beyond the classroom into family and community contexts.

Empowerment strategies also demonstrated a restorative dimension: by positioning students not merely as recipients of support but as active contributors, teachers restructured classroom dynamics into participatory and democratic spaces. This not only enhanced individual resilience but also fostered collective responsibility, aligning with the broader goal of education as a foundation for peace, inclusion, and civic engagement.

Taken together, these findings suggest that Ukrainian teachers, working under extreme adversity, have transformed their roles into that of "bridges of healing." By combining stabilization, connection, and empowerment, they foster resilience at multiple levels–individual (emotional regulation and agency), social (peer solidarity), and cultural (identity and heritage). The data demonstrate that mediation, when broadened beyond conflict resolution, can serve as an integrated pedagogical approach that supports both psychosocial recovery and academic achievement.

The outcomes observed in this study resonate with resilience theory, particularly the multisystem perspective, which views adaptation as emerging from dynamic interactions between individuals and their environments. Teachers' strategies highlight how classroom practices can mobilize protective resources, buffer against trauma, and create opportunities for growth. Furthermore, the findings underscore the importance of embedding cultural heritage into mediation, as it not only supports recovery but also strengthens continuity between past, present, and future for displaced and traumatized youth.

The study demonstrates that teachers act as "bridges of healing," integrating trauma-informed pedagogy, social-emotional learning (SEL), and cultural heritage into everyday classroom practice. This supports earlier research that conceptualizes mediation not merely as a tool for conflict resolution but as a broader educational process that promotes coexistence, peacebuilding, and social cohesion. Teachers' mediation strategies also align with resilience

theory, which emphasizes the interaction between individual, social, and cultural systems in shaping adaptive outcomes.

By stabilizing classroom environments through routines and mindfulness, teachers provided students with a sense of safety and predictability, mitigating the destabilizing effects of displacement and bombardment. Connection strategies, particularly those incorporating storytelling and cultural heritage, reinforced identity and belonging, highlighting the culturally embedded nature of resilience. Empowerment strategies further enabled students to reclaim agency and develop leadership skills, counteracting feelings of helplessness common in contexts of war.

These findings underscore the need to reconceptualize schools not solely as institutions for academic learning but as communities of healing and resilience-building. Educational policy in Ukraine and similar conflict-affected contexts should explicitly recognize the psychosocial role of schools. This requires policies that:

Rather than being treated as an optional add-on, psychosocial support and mediation should be mainstreamed into national curricula and school policies. This aligns with World Health Organization recommendations on supporting children's mental health amidst conflict. Given teachers' central role in fostering resilience, teacher training emerges as a critical area of intervention. The study's findings suggest that many teachers already employ creative and effective mediation strategies, but these are often developed informally or through personal initiative rather than formal training.

Conclusions. Teachers in trauma-affected educational settings, particularly in Ukraine, emerge not only as facilitators of academic knowledge but also as critical mediators who bridge the space between instruction and psychosocial support. The study's findings underline the transformative role teachers play in ensuring that schools function as safe and healing environments during periods of disruption and collective trauma. By adopting evidence-based, trauma-informed, and culturally responsive practices, teachers contribute to students' resilience, foster well-being, and sustain inclusive, supportive learning spaces.

This mediatory role extends beyond the traditional conception of teaching. In times of war, displacement, and chronic uncertainty, the classroom becomes more than a site of formal learning; it becomes a community of care. Teachers who integrate stabilization strategies–such as predictable routines, trauma-sensitive lesson planning, and mindfulness exercises–help students regain a sense of safety and control over their daily lives. These small but consistent practices act as protective buffers, enabling children and adolescents to regulate emotions, reduce stress, and continue engaging with academic content despite external instability.

Equally significant are connection strategies, which highlight the relational and cultural dimensions of resilience. Storytelling therapy, collaborative activities, restorative practices, and the integration of cultural heritage serve not only as educational tools but also as therapeutic interventions. They validate students' experiences, foster belonging, and reinforce identity at a time when social ties and cultural continuity are under strain. This integration of cultural narratives into pedagogy illustrates how education can sustain both individual healing and collective memory, strengthening communities affected by trauma.

Empowerment strategies reveal another essential dimension of teacher mediation. By encouraging agency, decision-making, and peer mentoring, teachers position students as active participants in their recovery and learning processes. Such practices cultivate adaptive skills, self-confidence, and problem-solving capacities–core competencies for resilience in adverse conditions. Empowerment also aligns with broader democratic and peacebuilding goals, as it instills values of participation, responsibility, and solidarity.

Taken together, stabilization, connection, and empowerment form a triadic framework of teacher-mediated resilience. These domains reflect the multisystem perspective of resilience theory, which emphasizes the interaction between individual capacities, social networks, and cultural resources. Teachers act as bridges across these systems, enabling students to draw upon internal strengths, relational support, and cultural identity as they navigate adversity. In this way, schools in trauma-affected contexts are not only institutions of education but also communities of healing and resilience-building.

Despite these valuable insights, several limitations must be acknowledged. First, the qualitative nature of the study, based primarily on interviews and classroom observations, limits the generalizability of findings. While rich in depth, the sample size of 35 teachers provides a context-specific perspective rather than a comprehensive picture of practices across Ukraine or other war-affected regions. Second, the reliance on teacher self-report introduces the possibility of social desirability bias, where participants may have emphasized successful strategies over challenges or failures. Third, the absence of direct student voices means that the conclusions largely reflect teacher perceptions rather than student experiences of mediation and resilience. Finally, the study did not include data, which would be necessary to assess the sustainability of teacher-mediated interventions and their long-term impact on resilience and well-being.

Given these limitations, future research and policy efforts should prioritize several key areas. First, large-scale mixed-method studies should be undertaken to capture both teacher and student perspectives, providing a more comprehensive and balanced understanding of mediation in trauma-affected schools. Including

quantitative measures of resilience, well-being, and academic outcomes would strengthen the evidence base and allow for cross-country comparisons.

Second, longitudinal studies are necessary to determine whether teacher-mediated strategies produce lasting effects on resilience and psychosocial well-being, particularly as the context of war and recovery evolves. This would also help to identify which practices are most sustainable and scalable.

Third, systematic teacher training and professional development should be institutionalized. Programs need to incorporate mediation skills, trauma-informed pedagogy, and cultural competence while also providing ongoing supervision and support to prevent teacher burnout. Such programs should be designed collaboratively with educators to ensure cultural relevance and practicality in war-affected schools. Finally, community-based and cultural approaches should be further integrated into mediation practices. Storytelling, arts, and heritage-centered activities represent powerful, low-cost tools for healing and resilience that can be embedded into school curricula. Collaboration with local cultural practitioners, psychologists, and community leaders can further enhance the impact of such approaches.

Ultimately, the conclusion is clear: teachers who act as mediators in trauma-affected settings play a pivotal role in shaping not only the academic trajectories of students but also their emotional recovery, identity affirmation, and adaptive capacities. Their work demonstrates that education can serve as both a protective factor and a catalyst for resilience in times of profound disruption. By supporting and preparing teachers in this role, society invests not only in individual student outcomes but also in community cohesion and national resilience. In Ukraine and beyond, empowering teachers as mediators offers a pathway to transform schools into spaces of healing, belonging, and hope.

REFERENCES:

1. Andrés, S., & Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 9. Vol. 4 № 2. P. 311–332.

2. Aloka P., Ajayi O., Zindoga L., Mnyamana N. Psychosocial impact of war on the social and emotional development of young learners: An integrative review of literature. *Perspectives in Education.* 2025. Vol. 43, № 2. P. 5–19.

3. Bonafé-Schmitt, Jean-Pierre. Social Mediation and School Mediation: A Process of Socialisation. *Participation, Facilitation, and Mediation*. Routledge, 2013. P. 49–65**.**

4. Boqué, M. Culture of mediation and social change. 2003. Barcelona: Gedisa.

5. Ungar M. The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice. New York: Springer, 2012. 463 p.

6. Doll B., Brehm K., Zucker S. Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning. New York: Guilford Press, 2014. 312 p.

7. Earvolino-Ramirez M. Resilience: A concept analysis. *Nursing Forum.* 2007. Vol. 42, № 2. P. 73–82.

8. Masten A.S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York: Guilford Press, 2014. p.392

9. Mattelin E., Paidar K., Söderlind N., Fröberg F., Korhonen L. A systematic review of studies on resilience and risk and protective factors for health among refugee children in Nordic countries. European Child & Adolescent Psychiatry. 2022. Vol. 33, № 3. P. 667–700.

10. Jennings P.A., Greenberg M.T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79, № 1. P. 491–525.

11. OECD. Teachers as mediators: Enhancing teacher well-being and student outcomes. Paris : OECD Publishing, 2021.

12. O'Connor E., McCartney K. Teacher–Child Relationships and Children's Stress Responses. *Early Childhood Research Quarterly*. 2007. Vol. 22, № 3. P. 377–395.

13. Stark L., Robinson M.V., Gillespie A., Aldrich J., Hassan W., Wessels M., Allaf C., Bennouna C. Supporting mental health and psychosocial wellbeing through social and emotional learning: A participatory study of conflict-affected youth resettled to the U.S. *BioMed Central Public Health.* 2021. Vol. 21. P. 1620.

14. World Health Organization. Mental health of children and adolescents amidst conflict in Ukraine. WHO Report, 2023.

15. UNESCO. Teacher well-being and professional development: A global perspective. Paris : UNESCO Publishing, 2017.

Дата першого надходження рукопису до видання: 09.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІСТОРИЧНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

TRAINING FUTURE HISTORY TEACHERS TO FORM STUDENTS' HISTORICAL AND CIVIC COMPETENCE

УДК 37.011.3-051:94
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.17
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Хома О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри історії Угорщини та європейської інтеграції Українсько-угорського навчально-наукового інституту Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

У статті розкриваються окремі питання, що стосуються підготовки вчителя історії до формування в учнів історичної та громадянської компетентності. Актуальність вивчення цього питання пов'язана із виконанням завдань, що сформульовані концептуальними засадами реформування історії в системі загальної середньої освіти та вимогою часу. Мета статті: окреслити деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя історії до формування в учнів історичної та громадянської компетентності в контексті сучасних реформ.

Проаналізовано підходи до цього процесу, визначено пріоритетність компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та концентричного. Досліджено специфіку першого концентру, що включає два етапи – адаптаційно-ігровий (1-2 класи) та основний (3-4 класи). Перший етап ознайомлення з історичними явищами – інформаційно-ознайомлювальний, другий – інформаційно-фрагментарний. Показано особливості засвоєння історичних подій на окремих прикладах, ураховуючи міжпредметні зв'язки в системі початкової освіти. Це важливо для забезпечення принципів наступності й системності вивчення предмету історії та громадянської освіти у базовій середній школі. Розкрито особливості підготовки вчителя історії в умовах закладу вищої освіти, враховуючи й інші концентри. Закцентовано увагу на таких різновидах лекції, як: лекція за опорними схемами, лекція-інтерактив; з-поміж прийомів – «стрічка часу», складання синхроністичних таблиць, які є важливими у формуванні хронологічних умінь. Звернено увагу на культуру усного та писемного мовлення, що пов'язано із уживанням термінів, понять у системі громадянської освіти. Наголошено, що практичні заняття дають можливість створити квазіпрофесійне середовище в умовах аудиторного навчання (моделювання ситуацій, ділові ігри, метод проєктів та інші). Підкреслено специфіку діяльності сучасних закладів освіти – наявність класів з інклюзивним навчанням, що повинно враховуватися у підготовці педагога.

Ключові слова: *історична освіта, громадянська освіта, підготовка вчителя історії, концентри історичної освіти, методи, прийоми.*

The article reveals some issues related to the training of a history teacher to form historical and civic competence of students. The relevance of studying this issue is associated with the implementation of tasks formulated by the conceptual principles of history reform in the system of general secondary education and the requirements of the time. The purpose of the article: to outline some aspects of the training of a future history teacher to form historical and civic competence of students in the context of modern reforms. The approaches to this process are analyzed, the priority of competency-based, personally oriented, activity-based and concentric is determined. The specifics of the first center are studied, which includes two stages - adaptation-game (1-2 grades) and basic (3-4 grades). The first stage of familiarization with historical phenomena is informational-familiar, the second is informational-fragmentary. The features of the assimilation of historical events are shown on individual examples, taking into account interdisciplinary connections in the primary education system. This is important for ensuring the principles of continuity and systematicity in the study of the subject of history and civic education. The features of the training of a history teacher in the conditions of a higher education institution are revealed, taking into account other centers. Attention is focused on such types of lectures as: a lecture according to reference schemes, an interactive lecture; among the techniques – «knots of history», compiling synchronistic tables, which are important in the formation of chronological skills. Attention is paid to the culture of oral and written speech, which is associated with the use of terms and concepts in the civic education system. It is emphasized that practical classes make it possible to create a quasi-professional environment in classroom learning (situation modeling, business games, the project method, and others). The specifics of the activities of modern educational institutions are emphasized – the presence of classes with inclusive learning, which should be taken into account in teacher training.

Key words: *history education, civic education, history teacher training, historical education centers, methods, techniques.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні формування в учнів історичної та громадянської компетентності є вкрай важливою проблемою для наукового дослідження. Це зумовлено військовою агресією росії на території України, змінами у чинному законодавстві в галузі освіти. Відтак, у Наказі Міністерства освіти і науки України «Концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти» підкреслюється: «Суспільні трансформації зумовлюють необхідність структурних і змістових змін у навчанні / вивченні історії в закладах загальної середньої освіти України. Раціональною відповіддю на ці виклики стане запровадження концентричної структури історичної освіти, єдиного загальноосвітнього курсу історії та реалізація проблемно-тематичного підходу до формування його змісту» [5]. Зважаючи на це, слід закцентувати увагу на підготовці майбутнього вчителя до викладання історії, історії та громадянської освіти (інтегрованого курсу) у контексті освітніх реформ.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Вітчизняними науковцями, вчителями-практиками сформувалася візія щодо розвитку історичної та громадянської освіти, виховання особистості

(І. Бех, М. Боришевський, О. Дубасенюк, П. Ігнатенко, О. Пометун, О. Савченко, Л. Рябовол та інші).

Низка публікацій О. Пометун присвячені проблемі вивчення історії у закладах освіти та технологій навчання, що важливі для професійного становлення майбутнього вчителя. З-поміж них акцентуємо увагу на сучасних підходах навчання історії та громадянської освіти. Багаторічний науковий досвід вченої дав можливість констатувати той факт, що активну громадянську позицію молодої людини легше сформувати через діяльнісне засвоєння явищ суспільного життя, коли вона бере участь у моделюванні таких явищ, на практиці засвоює навички комунікації, ведення дискусії, відстоювання власної точки зору [4, с. 41].

Формування знань з історії та громадянської освіти є наскрізним ключовим питанням й здійснюється поетапно. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування громадянської компетентності стало предметом вивчення О. Кислої. Дослідниця доходить висновку: громадянське виховання молоді – це вимога часу; воно полягає у формуванні громадянської компетентності учнів (система громадянських знань, ставлень до суспільних цінностей) і набутті громадянського досвіду (знання про громадянські цінності, життя в умовах громадянського суспільства, звички громадянської поведінки), а також включенні в систему виховної роботи заходів, тематика яких пов'язана з принципами побудови демократичного суспільства [2, с. 89].

Шкільна освіта як чинник утвердження української громадянської ідентичності учнів у центрі дослідження Л. Рябовол. У наукових розвідках учена розглядає громадянську освіту як систематизовану сукупність елементів, складовими якими є: 1) система педагогічно адаптованих наукових знань про демократію, громадянське суспільство, правову державу та місце і роль громадянина в них…; 2) комплекс когнітивних (вміння аналітичного й критичного мислення) та практичних умінь і навичок щодо використання цих знань у процесі навчання й поза ним…; 3) громадянські цінності / цінності демократії (повага до людської гідності, прав людини, справедливість, рівноправність, верховенство права) та сприйняття їх учнями як особистих ціннісних орієнтирів, усвідомлення особистої відповідальності [6, с.202].

Слушною є думка Т. Бакки в тому, що підготовка вчителя до навчання громадянської освіти має спиратися на особистісно орієнтований, діяльнісний та конкретно історичний підходи [1, с. 78]. Наукові погляди вчених єдині в тому, що громадянська освіта є важливою складовою вітчизняної, вона покликана формувати компетентну особистість, якій притаманні демократична громадянська культура, ціннісне ставлення до оточуючого світу.

Мета статті: окреслити деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів історичної та громадянської компетентності в контексті сучасних реформ. Завдання: розкрити теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя історії та інноваційні підходи цього процесу.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні сконцентрується увага на теоретичних засадах підготовки вчителя до формування в учнів історичної та громадянської компетентності та сучасних методах викладання у закладі вищої освіти.

Досвід роботи у ЗВО дає можливість констатувати, що означена компетентність формується у школярів, починаючи з родинного виховання й продовжується у закладах освіти, у початковій школі зокрема. Час потребує цілісної системи в оволодіння історичним знаннями, на що спрямований Наказ Міністерства освіти і науки України щодо концептуальних засад реформування історичної освіти у закладах загальної середньої освіти, сутність яких полягає у концентричному підході до навчання історії [5]. З-поміж концентрів першим є цикл початкової освіти, що включає два етапи: адаптаційно-ігровий (1–2 класи) та основний (3–4 класи). Перший етап передбачає ознайомлення з історичними явищами – інформаційно-ознайомлювальний, другий – інформаційно-фрагментарний.

Системний виклад історичних фактів та громадянської освіти забезпечується Державним стандартом початкової освіти через реалізацію громадянської та історичної освітньої галузі, метою якої є формування громадянської та інших компетентностей, власної ідентичності та готовності до змін шляхом осмислення зв'язків між минулим і сучасним життям, активної громадянської позиції на засадах демократії, поваги до прав і свобод людини, толерантного ставлення до оточуючих, набуття досвіду життя в соціумі з урахуванням демократичних принципів (Державний стандарт початкової освіти).

У Типових освітніх програмах за змістовими лініями сформульовано обов'язкові та очікувані результати навчання. Змістові лінії – «Я – людина», «Я серед людей», «Моя культурна спадщина», «Моя шкільна й місцеві громади», «Ми – громадяни України», «Ми – європейці – спрямовані на розуміння ключових понять: людина й суспільство [3]. У школярів формуються поняття про свій рід, предків й нащадків, їх об'єднання у суспільство, толерантність, свободу тощо (1-2 класи). У 3–4 класах теми пов'язані із поняттями «рівність», «справедливість», «дискримінація», «громада» тощо (За Типовою освітньою програмою Р. Шияна) [3]. Звісно, у 1–4 класах з означеними поняттями знайомить учитель початкової школи із урахуванням змісту інших освітніх галузей, проте вчитель історії має бути добре обізнаним із набутими компетенціями молодших школярів.

Здійснивши загальний аналіз нормативно-законодавчої бази в галузі освіти та вище названих досліджень, можна констатувати той факт, що пріоритетними підходами у навчанні школярів історії є компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та концентричний. Але слід пам'ятати, що громадянська та історична компетентність формується не ізольовано від інших освітніх галузей, а у зв'язку із ними. Приклад, мовно-літературна освітня галузь через художні, публіцистичні тексти знайомить молодших школярів із важливими історичними подіями, формує загальнолюдські та демократичні цінності. Опрацьовуючи розділ «Щоб у серці жила Батьківщина», учні засвоюють зміст слів: «сім'я, родина, рідня, рід, народ» [7, с. 51]. З-поміж методів навчання застосовуються традиційні (словесні, практичні, контрольно-перевірні) та інноваційні («кубування», «асоціативний кущ», «дерево рішень» та інші).

Інші цикли базової та профільної середньої освіти реалізуються вчителями історії та учителями-предметниками. Нами акцентується увага на підготовці вчителя історії та громадянської освіти в умовах вищої школи, в тому числі й тих, хто здійснюватиме свою діяльність у ЗЗСО в групах з угорською мовою навчання. У Концептуальних засадах сформульовано напрями вивчення історії (пропедевтичний сюжетний, проблемно-тематичний – базова освіта; профільний проблемно-тематичний – профільна освіта) [5].

Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів історичної та громадянської компетентності, у першу чергу, спрямована на розуміння сучасних тенденцій розвитку освітньої галузі. Освітньо-професійні програми за предметною спеціальністю бакалаврського та магістерського рівнів включають формування інтегральної, загальних та фахових компетентностей й відповідно програмні результати навчання, що передбачають інновації в освіті. Увага концентрується на інноваційних технологіях викладання, органічного їх поєднання із традиційними. Нами досліджується проблема щодо удосконалення лекцій як форми, її структури, уведення нестандартних видів роботи. Окремі наші рекомендації.

У процесі викладу нормативно-законодавчої бази з методики навчання історії деякі абзаци документів рекомендуємо опрацювати з використанням гаджетів (до 5 хвилин). Таким чином організували роботу над документом «Концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти», розділ 2 Концентричний підхід до навчання історії. Здобувачі вищої освіти набували компетенцій роботи із джерельною базою, у них формувалося поняття «академічна доброчесність». Лектор узагальнив, виокремлюючи ключові питання, й спрямував студентів на практичний аспект та пошук власної траєкторії для дослідження у кваліфікаційній роботі магістра.

Лекція за опорними схемами. Зважаючи на те, що здобувачі вищої освіти за ступенем магістра мають накопичений досвід з урахуванням проходження педагогічних практик, пропонується їм схема, за якою складають педагогічний текст для пояснення (рольова гра). Як приклад, тема «Міждисциплінарні зв'язки у викладанні методики навчання історії» є доступною й вимагає узагальнень, проте для наукового її викладу рекомендується схема, що сприятиме систематизації відповіді.

Лекція-інтерактив. Цей вид лекції рекомендується у тих випадках, якщо у студентів сформовані певні предметні компетентності. До прикладу, тема «Типи уроків історії у закладі загальної середньої освіти» організовується в інтерактивних групах на основі набутих компетенцій з дидактики, проходження практик та опрацювання самостійної роботи. Як показує досвід науково-педагогічної діяльності, доцільно об'єднати здобувачів вищої освіти у дві групи, щоб розмежувати традиційні та нестандартні типи уроків. Результатом навчальної діяльності стає презентаційний матеріал.

Зауважимо, що таким чином подається не вся лекція, а тільки окремі питання. Включення інновацій активізує здобувачів вищої освіти до навчальної діяльності, розвиває критичне мислення, формує культуру спілкування, командну співпрацю.

У практиці роботи нами використовувалися нестандартні лекції, як-от: лекції-інсерт, лекції-дебати, лекції «удвох» та інші. Вони вимагають детальної підготовки за участю викладача й студентів, що дає змогу реалізувати принципи педагогіки партнерства.

Одне із важливих завдань уроків історії є формування в учнів хронологічних умінь. Вони визначаються нами як здатність особистості оперувати історичними подіями, що пов'язані із датами певного етапу розвитку держави, усвідомлювати їх поетапність й синхронність та в умінні здійснити причинно-наслідкові зв'язки. Прийоми візуалізації дають можливість учителеві сформувати означене уміння. Рекомендується складати з учнями «стрічку часу», «вузлики історії», синхроністичні таблиці.

Ураховуємо думку, що лінія (стрічка) часу є невід'ємним атрибутом уроків пропедевтичного курсу в 5 класі та історії стародавнього світу в 6 класі. Цей засіб наочного навчання дає змогу формувати уявлення про лінійність, незворотність часу, різні категорії часу (століття, тисячоліття, еру) за допомогою графічних образів [4, с. 50].

Практичні заняття у ЗВО дають можливість створити квазіпрофесійне середовище в умовах аудиторного навчання й засвоїти методику застосування методів та прийомів навчання школярів. Як показує практика, моделювання ситуацій, ділові ігри, метод проєктів, створення власного портфоліо спрямовують здобувача вищої освіти до пошуку інформації, формують самостійність у прийнятті рішень.

Нами акцентується увага на засвоєнні спеціальної термінології з громадянської освіти. Рекомендуємо починати уроки з хвилинки «Я –громадянин». Алгоритм її роботи такий: учитель пропонує ключове слово, подає його формулювання за тлумачним словником, учні добирають приклади, тексти для розуміння змісту. Здобувачі вищої освіти практикуються у добірці термінів, через ділову гру демонструють методику їх проведення. Мова йде про формування культури усного й писемного мовлення, професійного у тому числі. Уся робота спрямовується на одержання знань, формування умінь і навичок – загальнонавчальних (розумові та мовленнєві) та предметно-історичних (хронологічні, картографічні та спеціальні).

Ефективною, на нашу думку, є перегляд вебінарів, інтернет-платформ «На урок», «Всеосвіта», що дають можливість вивчити досвід практиків за певною проблемою. Вимоги здобувачам освіти до цього виду діяльності: обрати тему для опрацювання, занотувати важливі думки щодо підходів до навчання історії та громадянської освіти, виокремити дискусійні питання. До прикладу, як доцільніше проводити уроки історії та громадянської освіти – інтегрованим курсом чи відокремленим.

У процесі викладання дисципліни слід урахувати специфіку діяльності сучасних ЗЗСО, позаяк сьогодні створюється інклюзивне освітнє середовище. Отже, здобувачі вищої освіти мають орієнтуватися у специфіці навчальної діяльності у класах з інклюзивним навчанням. Цьому сприятиме дослідницька робота студента на теоретичному та практичному рівнях.

Висновок. Отже, нами розкрито деякі питання підготовки майбутнього вчителя історії до формування історичної та громадянської компетентності. Увага сконцентрувалася на концентрах вивчення історії, наведено приклад методики реалізації одного із них. Виокремлено деякі види лекцій – лекція за опорними словами, лекція-інтерактив, що, на погляд автора, є ефективними у системі вищої освіти. Перспективою подальших досліджень є визначення орієнтовних видів роботи з історії для учнів базової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бакка Т. Підготовка майбутнього вчителя до навчання громадянської освіти в школі. *Вища освіта України*. 2020. 2. С. 75–80.

2. Кисла О. Ф. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування громадянської компетентності учнів. *Науковий часопис: збірник наукових праць НПУ імені М.Драгоманова.*2019. С. 85–89.

3. Навчальні програми для 1–4 класів. Програми Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv.

4. Пометун О. І. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

5. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки. Наказ від 30.07.2024. № 1072). URL: https: //zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1072729-24#Text).

6. Рябовол Л. Шкільна громадянська освіта як чинник утвердження української громадянської ідентичності учнів. *Український педагогічний журнал*. 2024. (3). С. 199–206.

7.Савченко О.Я. Українська мова та читання. Підручник для 2 класу ЗЗСО (у двох частинах). Ч. 2. К. : Оріон, 2019. 144 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗВИТКУ НАСКРІЗНОГО ВМІННЯ ЧИТАТИ З РОЗУМІННЯМ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НУШ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DEVELOPMENT OF CROSS-CUTTING READING COMPREHENSION AND SOCIAL COMPETENCE IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN NUS

УДК373.3/.5.016:811.161.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.18
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Шуневич О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри методики викладання навчальних предметів
Комунального закладу
«Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

У статті досліджено взаємозв'язок навчання читання з розумінням й розвитком соціальної компетентності учнів 5–7 класів НУШ на уроках української мови та літератури.
На основі праць сучасних українських і зарубіжних науковців науковців, виокремлюються складники соціальної і читацької компетентності, визначаються шляхи поєднання ресурсів читацької та соціальної компетентності. Описано орієнтири організації читацької діяльності з фокусом на соціальну взаємодію.
У статті репрезентовано результати дослідження готовності педагогів до такої роботи і їхнє ставлення до означених підходів. Результати анкетування вчителів української мови та літератури Житомирської області, яке здійснювалося під час проведення курсів підвищення кваліфікації в КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, виявили поверхове розуміння педагогами результатів навчання, закладених у Державному стандарті, зокрема в частині соціальної взаємодії і читання з розумінням, водночас оцінюючи методику розвитку читацької компетентності через соціальну взаємодію, учителі відзначають її позитивний вплив на мотивацію учнів до читання, на емоційний стан здобувачів освіти, а також на рівень сприйняття і розуміння ними опрацьованих текстів. Аналіз анкетування учнів 5–7 класів освітніх закладів Житомирщини засвідчив, що спільні дії колективне обговорення, командна генерація ідей, взаємооцінювання позитивно впливають на інтерес до читання, бажання читати і ефективно опрацьовувати тексти.для власних потреб.
У статті описано складники діяльності вчителя з дизайну освітньої взаємодії, зокрема формулювання очікуваних результатів (долучення учнів до колективного генерування цілей); добір текстів (множинні, динамічні, нелінійні тексти, креолізовані, медіатексти), заохочення до множинності інтерпретацій текстів (вивчення різних ідей, поглядів, досвіду у процесі аналізу); продумування способів взаємодії (учень-учень, учень-тест, учні-вчитель, учнів-автор, учні-герої) та презентування думок (усний захист, есей, розлогі коментарі тощо); планування рефлексії (щодо змісту, діяльності, емоційних станів); створення спільнот, залучених до читання та навколочитацької діяльності (дослідження сучасних трендів у розвитку читацьких спільнот, створення мерчів: закладинок, оверлеїв, реклами, буктрейлерів, синопсисів, відеорозпаковок тощо).
Організація читацької діяльності з орієнтуванням на розвиток соціальної компетентності, за результатами проведеного дослідження, має позитивний вплив на мотивацію учнів до читання, їхній емоційний стан, залученість до активної і результативної взаємодії.
Ключові слова: *читання з розумінням, наскрізне вміння, соціальна компетентність, ресурси соціальної взаємодії дизайн освітньої взаємодії.*

The article examines the relationship between teaching thoughtful reading and the development of social competence of pupils in grades 5–7 of the Ukrainian secondary school at the lessons of Ukrainian language and literature.
Based on the works of modern Ukrainian and foreign scholars, the article identifies the components of social and reading competence, defines the ways of combining the resources of reading and social competence. The guidelines for organising reading activities with a focus on social interaction are described.
The article presents the results of a study of teachers of the Ukrainian language and literature of the Zhytomyr region, which was carried out during the in-service training courses at the municipal institution 'Zhytomyr Regional Institute of postgraduate pedagogical education' of the Zhytomyr regional council. The results of the questionnaire revealed a superficial understanding by teachers of the learning outcomes set out in the State Standard, in particular in terms of social interaction and reading with understanding, while evaluating the methodology of developing reading competence through social interaction, teachers note its positive impact on students' motivation to read, their emotional state, as well as the level of perception and understanding of texts. The analysis of the questionnaire survey of pupils in grades 5–7 of experimental classes of educational institutions of Zhytomyr region showed that joint actions such as collective discussion, team generation of ideas, mutual evaluation have a positive impact on the interest in reading, the desire to read and effectively process texts for their own needs.
The article describes the components of the teacher's activity in the design of educational interaction, in particular, the formulation of expected results (involving students in the collective generation of goals); selection of texts (multiple, dynamic, non-linear texts, creolised, media texts), encouragement of multiple interpretations of texts (studying different ideas, views, experiences in the process of analysis); Thinking through ways of interaction (student-student, student-test, student-teacher, student-author, student-heroes) and presenting opinions (oral defence, essays, extensive comments, etc.); planning reflection (on content, activities, emotional states); creating communities involved in reading and reading-related activities (researching current trends in the development of reading communities, creating merchandise bookmarks, overlays, advertisements, book trailers, synopses, video unboxings, etc.)
The organisation of reading activities with a focus on the development of social competence, according to the results of the study, has a positive impact on students' motivation to read, their emotional state, and their involvement in active and effective interaction.
Key words: *reading with understanding, cross-cutting skill, social competence, social interaction resources, design of educational interaction.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Після оприлюднення результатів моніторингового дослідження PISA-2022 пожвавилися дослідження способів розвитку читацької компетентності в учнів 5-7 класів, а також подолання освітніх втрат у цьому напрямку.

Одним із шляхів підвищення ефективності цього процесу є поєднання розвитку наскрізного вміння читати з розумінням і соціальної компетентності учнів, яка прописана як ключова (поряд із громадянською) у Державному стандарті повної загальної середньої освіти і визначається як особистісні якості толерантності, виявлення поваги до інших, дбайливого ставлення до особистого й соціального здоров'я; а також особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід учнів, що виявляється в уміннях конструктивно співпрацювати, долати стрес і діяти в конфліктних ситуаціях; здатності дослухатися до внутрішніх потреб, розумінні особливостей спілкування в різних спільнотах; спроможністість діяти в умовах невизначеності та багатозадачності [1].

Як стверджує Андреас Шляйхер «Добробут суспільства все більше залежить від уміння людей діяти колективно. Тому школи мають допомагати учням усвідомити плюралізм сучасного життя. А для цього треба вчити їх співпрацювати, а також винагороджувати цю співпрацю й індивідуальні навчальні успіхи – тоді учні зможуть мислити самостійно й діяти заради інших і спільно з іншими» [2], з огляду на це важливо, щоб і наскрізні вміння, які лежать в основі обов'язкових результатів навчання, формувались в умовах співпраці й соціальної взаємодії.

Одним з наскрізних умінь, яке лежить в основі більшості груп результатів (робота з інформацією, письмова взаємодія, дослідження мовлення) мовно-літературної галузі є читання з розумінням [1]. Глибинний аналіз попередніх результатів дослідження читацької грамотності 2018 року містить цінні висновки щодо взаємозалежності певних складових соціальної компетентності з розвитком навички читання і з бажанням вчитися загалом. Так, автори звіту стверджують, що учні, які «позитивно ставляться до співпраці й більшою мірою відчувають свою приналежність до закладу освіти, показують вищі результати із читання в PISA» [3]. Беручи до уваги ці оприлюднені результати, спрогнозуємо, що розвиток соціальної компетентності в процесі читання творів зможе підвищити мотивацію, емоційний стан учнів під час виконання цього виду завдань, а також і покращити загалом результати розвитку читацької компетентності.

Описуючи результати нашого дослідження, окреслимо взаємозв'язок розвитку соціальної компетентності під час навчання учнів 5-7 класів вдумливо читати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна наука має у своєму арсеналі дослідження різних аспектів формування соціальної компетентності у взаємозв'язку з навчанням читати, зокрема праці, які присвячено соціокультурній складовій розвитку читацьких умінь (Бирюк, О.) [4], в окремих дослідженнях увага акцентується на діалогічній взаємодії учнів з текстом, його автором, героями. (Ніколайчук І., Чепелева Н.) [5; 6]. Це питання також розглядається в межах інтеграції знань, умінь, досвіду, цінностей у процесі читання (Старагіна І.) [7], а також як складник певних технологій навчання, зокрема технології розвитку критичного мислення (Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д., Пометун О.) [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Важливо також дослідити розвиток соціальної компетентності в процесі залучення учнів до вдумливого читання як до важливого результату навчання мови й літератури.

Метою статті є виокремити складники соціальної і читацької компетентності, визначити шляхи поєднання ресурсів читацької та соціальної компетентності, писати орієнтири організації читацької діяльності з фокусом на соціальну взаємодію, складники діяльності вчителя з дизайну освітньої взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчаючи дефініцію «соціальна компетентність», ми помітили розбіжності у трактуванні, які пояснюються різними підходами, фокусуванням на певних галузях життєдіяльності людини. Опрацювавши й узагальнивши думки зарубіжних й українських науковців [9–11], вважатимемо, що соціальна компетентність – це інтегрована якість особистості, яка включає в себе систему знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових компонентів, які дають змогу розв'язувати проблеми у процесі взаємодії з соціумом. Зважаючи на слова К. Топпінга про те, що людина, яка володіє соціальною компетентністю, здатна інтегрувати мислення, почуття та поведінку для досягнення соціальних завдань та результатів, які цінуються в контексті та культурі, що приймає індивід [9], а також на дослідження структури соціальної компетентності Т. Смагіної, зосередимо свою увагу під час навчання учнів читати на таких складниках соціальної компетентності: когнітивний, ціннісний, діяльнісний [10].

Беручи до уваги думку S. Reitz, N. C. Lang про те, що соціальна компетентність тісно пов'язана з емоційним інтелектом, який має особистісну і соціальну складову [11; 12] , пропонуємо враховувати у процесі навчання читання і розвитку соціальної компетентності такі концепти: Я (людина, яка є суб'єктом навчання) – Інші (люди, з якими взаємодіє ця особистість) – Текст (дискурс, у який занурюється читач) – Контекст (культурні, історичні, соціальні умови, в яких відбувається взаємодія).

Взаємодія у процесі читання може відбуватися як у реальному часі й просторі (з однокласниками, учителем, батьками тощо), так у просторі й часі, які обумовлені текстом, який читає учень (автор, його сучасники, герої творів тощо).

У цьому контексті варто тримати в полі зору загальний результат навчання мовно-літературної галузі (Державний стандарт), який стосується прочитаного тексту «Сприймання, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів та використання її для збагачення власного досвіду», адже в орієнтирах для оцінювання читання передовсім пов'язується з соціальними та емоційними складниками соціальної компетентності [1] .

Беручи до уваги думку Василя Терещенка про те, що «читацька компетентність — здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту» [13], представимо взаємозв'язок навчання вдумливого читання й розвитку соціальної компетентності (Табл. 1).

Діяльність учителя під час дизайну освітньої взаємодії в означеному контексті може мати такі **складники:**

Формулювання очікуваних результатів (учителеві варто спланувати результати, які мають здобути учні на закінчення уроку, сформулювати їх так, щоб були зрозумілими, актуальними, досяжними і конкретними для учнів).

Добір текстів (множинні, динамічні, нелінійні тексти, креолізовані, медіатексти, детальніше можна прочитати в нашому попередньому дослідженні), які мають різні погляди на одну проблему, або можливості для множинності інтерпретацій (вивчення різних ідей, поглядів, досвіду у процесі аналізу).

Продумування способів взаємодії (учень-учень, учень-тест, учні-вчитель, учнів-автор, учні-герої) та презентація думок (усний захист, есей, розлогі коментарі тощо).

Планування рефлексії (щодо змісту, діяльності, емоційних станів).

Створення спільнот, залучених до читання та навколочитацької діяльності (дослідження сучасних трендів у розвитку читацьких спільнот, створення мерчів: закладинок, оверлеїв, реклами, буктрейлерів, синопсисів, відео розпаковок тощо).

У процесі анкетування вчителів української мови та літератури під час курсів підвищення кваліфікації в КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР з'ясувалося, що педагоги в цілому розуміють значущість розвитку соціальної компетентності та навички читання з розумінням, однак зазначають, що бар'єром для системної роботи над ними, є вимоги програми та брак часу. На питання «Чи є орієнтирами для оцінювання з української мови та літератури соціальна компетентність?», «Чи є орієнтирами для оцінювання з української мови та літератури читання з розумінням?», лише 10% педагогів дали ствердну відповідь на перше запитання і 90 % на друге, що свідчить про поверхове розуміння тих орієнтирів оцінювання, які закладені в Державному стандарті й модельних програмах.

У процесі нашого дослідження учням експериментальних 5- 6 класів НУШ пропонувалися протягом навчального року різні способи залучення до взаємодії під час читання, як от: синхронний колективний пошук сенсів, додавання коментарів (у спільному електронному документі), обговорення й аналіз кількох текстів, спільна візуалізація, презентування ідей, пошук та перевірка інформації за спільно сформульованими цілями, її колективний відбір, рольове обговорення текстів, створення неформальних читацьких спільнот та залучення учнів, обговорення нон-фікшн літератури з різних предметів до тощо. Для роботи було підготовлено добірки різних текстів: 3-4 тексти на одну тему з контраверсійними поглядами (тексти публіцистичного стилю на актуальні, близькі учням теми). Підхід передбачає ведення учнями нотатника, де вони фіксують думки авторів, сильні аргументи, а також власні думки та ідеї стосовно текстів, які з'являються в процесі обговорення. Опишемо один зі способів залучення учнів до читацької взаємодії. Під час першого прочитання тексту учні мають змогу спільно попрацювати на гугл-документі, виділити кольором слова, які «видимі» для них, які «відгукуються», і написати короткий коментар до цих слів. Згодом у групах учні можуть обговорити способи візуалізації опрацьованих текстів, помітити спільне й відмінне, поставити запитання, візуалізувати й представити результати обговорення, згодом спільно згенерувати теми для обговорення, обрати одну й написати розлогий коментар або есей. Наголошуємо, що тексти учні опрацьовують на кількох уроках у межах вивчення мовних чи літературних тем, які пропонуються в програмі.

Організація читацької діяльності з орієнтуванням на розвиток соціальної компетентності, за результатами проведеного дослідження (опитування педагогів) має позитивний вплив на мотивацію учнів до читання, їхнього емоційного стану, а також на рівень сприйняття і розуміння текстів. Оскільки результати читацької діяльності як командної, так й індивідуальної найкраще побачити під час написання/озвучування власних думок, то вимірювання якості читання відбувалося через запитання з відкритими відповідями, письмові висловлення. Вдалося констатувати, що учні експериментальних класів (ті, які опрацьовували зміст через активну взаємодію, спільну роботу з текстом) виявили значно кращі показники розуміння тексту порівняно з контрольними класами

Таблиця 1

Взаємозв'язок навчання вдумливого читання й розвитку соціальної компетентності учнів 5–7 класів НУШ на уроках української мови та літератури.

Складники соціальної та читацької компетентності	Поєднання ресурсів читацької та соціальної компетентності	Орієнтири для організації читацької діяльності з фокусом на соціальній взаємодії
Когнітивний	**Розуміння** – прочитаної інформації про основи співпраці, способи розв'язання конфліктів, ресурси і бар'єри соціальної взаємодії, комунікативні стратегій – складників комунікативних ситуацій, комунікативних стратегій, описаних в прочитаних творах – власних емоції та емоції інших, які виникають у процесі проживання/обговорення комунікативних ситуацій – особливостей міжкультурної комунікації – особливостей писемної комунікації в цифрових спільнотах	– обговорення сучасних публіцистичних медіатекстів, які доступно для учнів розкривають питання комунікації, конфліктології, упливу емоцій на взаємодію – обговорення текстів художньої літератури з акцентом на причинах і наслідках певних стратегій комунікації й вияву емоцій персонажів – обговорення дописів в соціальних мережах на предмет вияву конфліктоненних і консолідуючих маркерів – аналіз кейсів, які демонструють вдалу і невдалу соціальну взаємодію людей в різних спільнотах (реальних та уявних)
Діяльнісний	**Здатність** – оцінювати емоційні реакції героїв творів, авторів, власні та інших людей у процесі читання та обговорення текстів – характеризувати поведінку та емоції персонажів, коментувати їхні вчинки крізь призму їхніх умінь налагоджувати стосунки – об'єднуватися з іншими учасниками, брати на себе відповідальність та конструювати – робочий процес під час аналізу та інтерпретації прочитаного, позитивно впливати на співрозмовників під час обговорення текстів – відділяти власну думку від думок з прочитаних текстів за допомогою різних способів (парафраз, цитування) – коментувати аргументи, прочитані в кількох джерелах, використовувати прочитану інформацію для спільних проєктів – оцінювати правдивість, достовірність інформації, її актуальність для спільної дії – виокремлювати ознаки маніпулятивного впливу в текстах і будувати аргументовані висловлювання, щоб переконати інших	– спостереження за емоційними реакціями героїв художніх творів, обговорення впливу та наслідків – формулювання коментарів у процесі дискусій щодо доцільності/недоцільності певних емоційних реакцій – формулювання учнями відповіді на позитивний/негативний зворотний зв'язок щодо свого висловлення про прочитане – використання різних способів колективної взаємодії з текстами, коментування думки авторів, додавання коментарів – виділення маркерів маніпулятивних впливів в медіатекстах, пошук інформації з перевірених сайтів – участь у дискусіях, добір інформації з різних джерел – участь в колективній синхронній роботі над текстом (спільний пошук ключових слів, сенсів, резюме) – створення спільних візуалізацій прочитаних текстів, презентація, обговорення.
Ціннісний	**Готовність** – цінувати власну культуру та поважати інші погляди в процесі інтерпретації текстів, зважати на множинність прочитання в різних соціальних контекстах. – ураховувати соціальний і культурний контекст під час інтерпретації текстів – дотримуватися академічної доброчесності, інтерпретуючи тексти – захищати вибір достовірної, надійної, неманіпулятивної інформації для спільних проєктів – обговорювати з іншими власні читацькі вподобання, заохочувати до прочитання художніх, публіцистичних, медіатекстів.	– участь в рольовому обговоренні творів, визначення своєї межі між адаптацією до соціуму й відстоюванням власних цінностей – зміна опції аналізу творів у різних часових, культурних контекстах – пошук інформації для створення спільних проєктів, оцінка достовірності, надійності джерел – участь в неформальних читацьких клубах і віртуальних читацьких спільнотах, залучення інших – презентування прочитаного: художніх текстів, есеїстики, медіатекстів, нонфікшн тощо

(18 % учнів та учениць продемонстрували високий рівень розуміння тексту під час відповідей на запитання відкритого типу, 54 % – достатній рівень), відповіді на запитання, «Коли у тебе найчастіше з'являються власні думки про прочитане?» (одразу в процесі читання 10%, під час виділення ключових слів 30%, у процесі обговорення в класі 50%, під час спільних дій після прочитання тексту 68%), що допомагає тобі читати з більшим задоволенням (помітки в тексті 30%, заповнення нотатника 20%, обговорення з однокласниками 68%, спільні дії після прочитання тексту 70%), «Які дії з текстом тобі подобається робити найбільше?» (Відповіді учнів: робити спільні гугл-презентації, разом підкреслювати сенсові речення в спільному документі, презентувати за допомогою слів «Цей текст для мене про…», спільно придумувати ідеї для створення мерчів до книги, робити в команді

відео розпаковки). Очевидно, що спільні дії колективне обговорення, командна генерація ідей, взаємооцінювання позитивно впливають на інтерес до читання, бажання читати і ефективно опрацьовувати тексти.для власних потреб.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що результати дослідження підтверджують взаємозв'язок між залученням учнів до соціальної взаємодії і покращенням процесу навчання учнів читати з розумінням. Водночас важливою є організація підтримки розвитку педагогів, яка допоможе поглиблювали розуміння результатів навчання, заснованих на наскрізних уміннях, знаходили точки перетину предметних і ключових компетентностей, опановувати інструменти і техніки соціальної взаємодії під час формування наскрізного вміння читати з розумінням. Перспективами подальших досліджень може бути вивчення готовності педагогів до створення простору соціальної взаємодії в процесі навчання учнів працювати з різними видами текстів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898 (дата звернення: 21.08.2025).

2. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / пер. з англ. Г. Лелів. Львів : Літопис, 2018. 296 с. . URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf (дата звернення: 21.08.2025).

3. PISA-2018: Україна в центрі уваги. Співпраця між учнями та відчуття приналежності до закладу освіти: чи сприяє це успішності? 2020. Вересень. Вип. 5. URL: http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/PISA-2018_UKRinFocus_5_September_2020.pdf (дата звернення: 21.08.2025).

4. Бирюк О. В. Методичні передумови формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів при навчанні читання іноземних текстів. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2007. № 48. С. 26–30.

5. Ніколайчук І. О. Читацька компетентність як фактор взаємодії з художнім текстом. *Психолінгвістика*. 2009. № 3. 69–76.

6. Чепелєва Н. Технології читання : посібник. Київ : СПД ФОП Главник, 2004.

7. Старагіна І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання : навч.-метод. посіб. Харків : Соняшник, 2020. 176 с.

8. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Плеяди, 2008. 220 с.

9. Topping K. Promoting Social Competence Resources. URL: https://discovery.dundee.ac.uk/en/publications/promoting-social-competence-resources (дата звернення: 21.08.2025).

10. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2010. № 50. С. 138–142.

11. Reitz S. Improving social competence via E-learning. *The example of human rights education*. Frankfurt : Lang, Peter, GmbH, 2012.

12. Lang N. C. Group work practice to advance social competence: A specialized methodology for social work. New York : Columbia University Press, 2010.

13. Терещенко В. Оцінювання читацької компетентності випускників початкової школи: про що говорять дані другого циклу моніторингу. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/09/ZZMYAPO_Tereshhenko.pdf (дата звернення: 21.08.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ ЗАСОБАМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РИТМІКИ

METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR OVERCOMING SPEECH DISORDERS THROUGH LOGORHYTHMICS

УДК 376.3:78.071.2-053.4
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.19
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Барна Х.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної
та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету

Чекан О.І.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної
та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету,
вчитель-логопед логопедичного
пункту управління освіти, культури,
молоді та спорту виконавчого комітету
Мукачівської міської ради

Вовчок В.М.,
асистент кафедри дошкільної
та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету

Стаття присвячена проблемі використання логопедичної ритміки у комплексній корекційній роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення. З'ясовано, що логопедична ритміка є інтегрованим корекційно-розвивальним методом, який поєднує мовленнєві, рухові та музично-ритмічні вправи з метою стимуляції мовленнєвого розвитку та гармонізації психофізичних функцій дитини.
Акцентовано увагу на специфіці адаптації логоритмічних вправ для різних типів мовленнєвих порушень – заїкання, дислалії, дизартрії, ринолалії, алалії та афазії. Наведено приклади вправ, спрямованих на розвиток мовленнєвої моторики, формування плавності й ритмічності вимови, координацію голосових і рухових дій, стимуляцію словникового запасу та граматичних структур. Встановлено, що поетапне впровадження логоритмічних вправ із урахуванням індивідуальних особливостей дітей сприяє гармонійному розвиткові темпо-ритмічної організації мовлення, артикуляційної та дрібної моторики, формуванню правильного мовленнєвого дихання та активізації пізнавальних процесів.
Підкреслено значення інтеграції логопедичної ритміки з іншими корекційними методами, такими як артикуляційна та дихальна гімнастика, сенсорні ігри, когнітивні вправи, що дозволяє забезпечити цілісний вплив на мовленнєвий та психофізичний розвиток дітей. Особлива увага приділяється міжфаховій взаємодії логопеда, психолога та музичного керівника, що забезпечує комплексний підхід до подолання мовленнєвих порушень. Запропоновано низку рекомендацій для практиків, серед яких – урахування специфіки мовленнєвого дефекту та індивідуальних особливостей кожної дитини; інтеграція логопедичної ритміки з іншими корекційними методами; поетапне ускладнення вправ відповідно до динаміки розвитку; варіативність форм роботи; постійний моніторинг досягнень та потреб кожної дитини, що дозволяє своєчасно коригувати методи логоритмічного впливу для досягнення стійких результатів. Зроблено висновок, що ефективність логопедичної ритміки значно підвищується за умов організації занять у комфортному та безпечному середовищі.
Ключові слова: *логопедична ритміка, мовленнєві порушення, корекція мовлення, логоритмічні вправи, заїкання, дислалія, дизартрія, ринолалія, алалія, афазія, корекційна педагогіка, логопедія, інклюзивна освіта, міжфахова взаємодія.*

The article is devoted to the problem of using speech therapy rhythmics in comprehensive corrective work with children who have speech disorders. It has been found that speech therapy rhythmics is an integrated corrective and developmental method that combines speech, motor, and music-rhythmic exercises aimed at stimulating speech development and harmonizing the child's psychophysical functions.
Attention is focused on the specifics of adapting logorhythmic exercises for various types of speech disorders – stuttering, dyslalia, dysarthria, rhinolalia, alalia, and aphasia. Examples of exercises are provided to develop speech motor skills, form fluency and rhythmicity of pronunciation, coordinate vocal and motor actions, and stimulate vocabulary and grammatical structures. It has been established that the gradual implementation of logorhythmic exercises, taking into account the individual characteristics of children, contributes to the harmonious development of the tempo-rhythmic organization of speech, articulation and fine motor skills, the formation of correct speech breathing, and the activation of cognitive processes.
The importance of integrating speech therapy rhythmics with other corrective methods, such as articulation and breathing exercises, sensory games, and cognitive activities, is emphasized, as this ensures a holistic impact on the speech and psychophysical development of children. Special attention is paid to interdisciplinary cooperation among the speech therapist, psychologist, and music instructor, which provides a comprehensive approach to overcoming speech disorders.
A set of recommendations for practitioners is proposed, including: consideration of the specifics of the speech defect and the individual characteristics of each child; integration of speech therapy rhythmics with other corrective methods; gradual complication of exercises according to developmental dynamics; variability of work forms; continuous monitoring of each child's achievements and needs, which makes it possible to timely adjust logorhythmic methods to achieve stable results. It is concluded that the effectiveness of speech therapy rhythmics is significantly increased when activities are organized in a comfortable and safe environment.
Key words: *speech therapy rhythmics, speech disorders, speech correction, logorhythmic exercises, stuttering, dyslalia, dysarthria, rhinolalia, alalia, aphasia, corrective pedagogy, speech therapy, inclusive education, interdisciplinary cooperation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сьогоднішній день зростає кількість дітей із різними мовленнєвими порушеннями, що зумовлено комплексом медико-біологічних, соціально-психологічних та освітніх чинників. Недостатній розвиток мовлення негативно впливає на всі сфери психічного розвитку, зокрема на формування пізнавальної діяльності, комунікативних

навичок, емоційно-вольової сфери та успішність навчання. Корекція таких порушень потребує використання ефективних, науково обґрунтованих та інноваційних методик, здатних забезпечити комплексний вплив на мовленнєву та загальну психофізичну сферу особистості. Логопедична ритміка, як інтегрований метод корекційно-розвивальної роботи, поєднує мовленнєві, рухові та музично-ритмічні вправи, сприяючи гармонізації діяльності центральної нервової системи, формуванню правильного мовленнєвого дихання, темпо-ритмічної організації мовлення та розвиткові загальної і дрібної моторики. Відтак, актуальність проблеми зумовлює необхідність наукового аналізу ефективності логопедичної ритміки, визначення оптимальних підходів до її застосування та розробки загальних методичних орієнтирів, що забезпечують цілісний розвиток мовленнєвої, рухової та когнітивної сфери дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання логопедичної ритміки в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями знайшла відображення у працях багатьох українських учених. У дослідженнях Л. Меленець та А. Кульбедюк логопедична ритміка розглядається як інтегрований метод, що поєднує рухові, мовленнєві та музичні вправи, активізує міжпівкульну взаємодію мозку та сприяє сенсомоторній інтеграції. Автори окреслюють переваги проведення логоритмічних занять у закладах дошкільної освіти з інклюзивним навчанням і визначають основні елементи таких занять. У свою чергу, Н. Гаврилова підкреслює, що логопедична ритміка є ефективним засобом формування темпо-ритмічної організації мовлення у дітей із фонетико-фонематичними порушеннями, а також позитивно впливає на розвиток просодичних компонентів. Цінними є напрацювання Л. Чередніченко, яка описує структуровану систему логоритмічних вправ, спрямованих на розвиток мовленнєвого дихання, артикуляційної моторики та координації рухів. У цьому контексті, Л. Стахова акцентує увагу на важливості поетапного впровадження логоритмічних вправ з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, а також на необхідності взаємодії логопеда з іншими фахівцями в закладі освіти. Специфіку використання логоритміки в інклюзивному освітньому середовищі описує Г. Котломанітова, підкреслюючи її роль у підвищенні мотивації та активності дітей із комплексними порушеннями розвитку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри численні дослідження, спостерігається недостатня систематизація методичних орієнтирів застосування логопедичної ритміки. Відсутність чітко структурованих рекомендацій щодо добору, поетапного впровадження та адаптації логопедично-ритмічних вправ з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та типів мовленнєвих порушень зумовлює потребу в ґрунтовному науково-методичному дослідженні цієї проблеми. Розроблення та обґрунтування методичних орієнтирів подолання мовленнєвих порушень засобами логопедичної ритміки є важливим завданням сучасної корекційної педагогіки.

Мета статті – систематизувати та обґрунтувати методичні орієнтири застосування логопедичної ритміки для подолання мовленнєвих порушень у дітей, а також розробити рекомендації щодо поетапного впровадження й адаптації логоритмічних вправ з урахуванням індивідуальних особливостей і типів мовленнєвих порушень.

Виклад основного матеріалу. Логопедична ритміка є інтегрованим корекційно-розвивальним методом, який поєднує мовленнєві, рухові та музично-ритмічні вправи з метою стимулювання мовленнєвого розвитку та гармонізації психофізичних функцій дитини [8]. Як зазначає Н. Сакір, часто корекційна робота в логопедичних групах охоплює лише лінгвістичний аспект розвитку дитини, а такі важливі сфери, як емоційний розвиток і розвиток моторики, залишаються поза увагою. Використання логоритмічних прийомів дозволяє в доступній та цікавій формі розвивати загальномовні навички, артикуляцію, міміку та голосові вправи, поступово формуючи координацію рухів і рефлексивну концентрацію [6, с. 62–63].

З огляду на це, логопедична ритміка представлена трьома взаємопов'язаними складниками:

1) мовленнєвим – вправи на артикуляцію, фонетико-фонематичне формування, розвиток словникового запасу та темпо-ритму мовлення;

2) руховим – координаційні та ритмічні рухи, що активізують сенсомоторну інтеграцію та взаємодію між півкулями мозку;

3) музично-ритмічним – ритмічні вправи з музичним супроводом, які підвищують мотивацію та сприяють емоційно-вольовому розвиткові.

Основна ідея логоритміки полягає у синхронізації голосових та рухових дій, що сприяє розвиткові координації, темпо-ритмічної організації мовлення, артикуляційної та дрібної моторики. Відповідно, логопедична ритміка використовується для корекції різних типів мовленнєвих порушень, зокрема заїкання, дислалії, дизартрії, ринолалії, алалії та афазії.

Серед зазначених видів мовленнєвих порушень особливу увагу варто приділити заїканню, оскільки саме при цьому розладі логопедична ритміка демонструє особливо високу ефективність. Так, І. Жадленко досліджує формування моторних і мовленнєвих ритмічних процесів у старших дошкільників із заїканням, демонструючи позитивний вплив логоритмічних вправ на синхронізацію рухових і мовленнєвих дій [1]. Г. Кавиліна підкреслює значення логоритмічних занять для

корекції темпо-ритмічної організації мовлення та розвитку мовленнєвих навичок у дітей із вадами заїкання [2]. У свою чергу, Ю. Рібцун та О. Майчук розглядають логоритміку як засіб діагностики заїкання, що дозволяє оцінити рівень порушень і планувати індивідуальні корекційні заходи [5]. Узагальнюючи наукові дані, можна стверджувати, що логопедична ритміка у роботі із заїканням виступає не лише ефективним інструментом корекції, а й важливим методом діагностики, який забезпечує комплексний вплив на мовленнєву та психомоторну сфери дитини.

У контексті корекційної роботи особливе значення має методика застосування логопедичної ритміки, яка передбачає поетапне впровадження логоритмічних вправ із урахуванням індивідуальних особливостей дітей. Поетапне впровадження передбачає поступове ускладнення завдань, варіювання темпу та ритму вправ, а також інтеграцію мовленнєвих, рухових і музично-ритмічних компонентів відповідно до потреб дітей із різними типами мовленнєвих порушень. Такий системний підхід забезпечує гармонійний розвиток темпо-ритмічної організації мовлення, артикуляційної та дрібної моторики, а також сприяє підтримці мотивації та емоційно-вольового розвитку дітей. Як підкреслюють Т. Коломоєць та Ж. Прозапас, уврахування індивідуальних особливостей дітей із лексико-граматичним недорозвиненням мовлення дозволяє оптимізувати підбір вправ та підвищує ефективність корекційного впливу [3, с. 17].

Поділяємо думку С. Колот, що для дітей із загальним недорозвиненням мовлення особливо доцільним є використання музичного ритму, який не лише активізує колективну діяльність, а й має суттєвий оздоровчий вплив на емоційну та вольову сферу дитини [4, с. 158]. Ритмічні вправи регулюють темп та динамічні особливості мовлення, сприяють розвиткові артикуляційної моторики та формують правильне мовленнєве дихання. Заняття логопедичною ритмікою дають можливість організовувати дітей у різні колективні та групові форми роботи, що сприяє соціалізації, формуванню позитивного ставлення до власного мовленнєвого дефекту та розвиткові комунікативних навичок. Методика С. Колот передбачає комплексне використання вправ і ігор для розвитку орального праксису, міміки, орієнтування в просторі, слухової та зорової уваги і пам'яті, наслідування, загальної й дрібної моторики, творчих здібностей, музичної пам'яті та музичної творчості. Особлива увага приділяється сюжетно-рольовим і рухливим іграм, творчим етюдам, інсценівкам та святковим виступам, що забезпечує всебічний психотерапевтичний вплив на особистість дитини [4].

Варто наголосити, що адаптація логоритмічних вправ до різних типів мовленнєвих порушень передбачає врахування специфіки кожного з них та підбір відповідних корекційних завдань. До прикладу, в логопедичні роботі з дітьми з заїканням, дислалією та дизартрією основна увага зосереджується на темпо-ритмічній організації мовлення, артикуляційній та дихальній підготовці, а також на вправах, які сприяють плавності й ритмічності вимови та координації голосових і рухових дій. До таких вправ належать: *ритмічне промовляння складів і слів під музичний супровід; повільне проговорювання складних словосполучень із одночасними рухами рук або стоп у такт; вправи на синхронізацію дихання та голосових звуків; артикуляційні тренажі для відпрацювання чітких рухів губ і язика; ігри на повторення ритмічних малюнків із проговорюванням певних звуків або слів.* Виконання подібних вправ у логоритмічному форматі допомагає стабілізувати мовний потік, знижує напруженість у мовленнєвому апараті та сприяє розвиткові фонетико-фонематичних навичок.

Для дітей із ринолалією, алалією та афазією застосування логопедичної ритміки спрямоване на стимуляцію мовного дихання, розвиток артикуляційної моторики, формування словникового запасу та граматичних структур. Вправи поєднують слухові, зорові та рухові компоненти, що забезпечує комплексний вплив як на мовленнєву систему, так і на загальний психофізичний розвиток дитини. До таких вправ належать: *проговорювання складів і слів із синхронним виконанням ритмічних рухів руками або ногами; повторення коротких фраз під музичний супровід із варіюванням темпу та інтонації; ігри на розвиток слухової уваги та пам'яті (наприклад, повторення ритмічних мелодій чи звукових послідовностей); артикуляційні вправи для тренування губ, язика та щелепи; рухливі сюжетно-рольові ігри, що стимулюють активне мовлення і самовираження.* Такі вправи у систематизованій формі сприяють покращенню мовленнєвої чіткості, розвиткові комунікативних навичок та координації рухів, а також підвищують мотивацію й емоційну виразність дитини.

Що стосується організації занять із використанням логопедичної ритміки, то вона передбачає створення сприятливих умов для корекційної роботи, забезпечення доступності необхідних матеріалів, підготовку відповідного обладнання, зокрема музичних інструментів, наочних посібників, а також простору для рухової активності. Важливим є дотримання структури заняття, яка включає вступні вправи для налаштування дітей на діяльність, основну частину з мовленнєвими, руховими й музично-ритмічними вправами та заключні вправи для підведення підсумків і емоційного розвантаження. Під час занять доцільно використовувати індивідуальні, групові та колективні форми роботи. Індивідуальні вправи дозволяють враховувати особливості мовленнєвого розвитку кожної дитини та тип порушення, тоді як групові та

колективні – стимулюють взаємодію з однолітками та формують позитивне ставлення до навчальної діяльності. Також необхідно передбачити варіативність вправ із поступовим ускладненням темпу, ритму й артикуляційних завдань, що забезпечує поетапний розвиток мовленнєвої, рухової та когнітивної сфери дітей.

Разом з тим, особливу увагу слід приділити інтеграції логопедичної ритміки з іншими корекційними методами. Поєднання логоритмічних занять із артикуляційною гімнастикою, дихальними вправами, сенсорними іграми та когнітивними вправами дозволяє створити комплексну систему корекційної роботи, яка охоплює всі аспекти розвитку мовлення та психофізичних функцій дитини. Інтегрований підхід забезпечує не лише розвиток артикуляційної і дрібної моторики, темпо-ритмічної організації мовлення та словникового запасу, а й сприяє гармонізації емоційної сфери, формуванню навичок самоконтролю, підвищенню мотивації до навчальної діяльності та соціальній адаптації дитини. Водночас, поетапне поєднання різних методик дає змогу індивідуалізувати корекційний процес відповідно до типу мовленнєвого порушення та особливостей розвитку кожної дитини, що підвищує ефективність логопедичної роботи та забезпечує стійкі результати.

Як слушно зазначає С. Тесленко, структура логоритмічних занять не потребує обов'язкової наявності всіх елементів одночасно. Послідовність корекційної роботи варіюється залежно від характеру мовленнєвих розладів, індивідуальних та вікових особливостей дітей. Водночас, вибір засобів і форм логоритмічного впливу підпорядковується, передусім, меті й завданням загально-корекційного процесу з урахуванням того, наскільки конкретний логоритмічний прийом активує мовленнєву систему та психофізичні функції, які потребують корекції. Сюжетно-тематична організація занять забезпечує комфорт та впевненість для кожної дитини, що сприяє максимальному розкриттю її потенційних можливостей. Поєднання комплексно-ігрового та музично-ритмічного методів є найбільш ефективним для розвитку пізнавальних процесів і відповідає психофізіологічним особливостям дітей. Така побудова занять дозволяє підтримувати стійку увагу протягом усього заняття та підвищує результативність засвоєння знань [7, с. 133].

З урахуванням зазначеного, важливим аспектом ефективної організації занять із логопедичної ритміки є взаємодія фахівців, зокрема логопеда, психолога та музичного керівника. Така співпраця дозволяє координувати різні напрями розвитку дитини – мовленнєвий, емоційний, соціальний, руховий, що забезпечує комплексний вплив на психофізичні функції та мовленнєву систему. Міжфахова взаємодія дає можливість індивідуалізувати підбір вправ, враховуючи специфіку типу мовленнєвого порушення, вікові особливості та рівень підготовки дитини.

Систематизація наведених положень дає змогу сформулювати *рекомендації* для комплексної корекційної роботи з дітьми з різними типами мовленнєвих порушень, як от:

– урахування специфіки кожного типу мовленнєвого порушення при підборі логоритмічних та інших корекційних вправ, що дозволяє індивідуалізувати освітній процес і підвищити ефективність занять;

– інтеграція логопедичної ритміки з іншими корекційними методами – артикуляційною гімнастикою, дихальними та сенсорними вправами, когнітивними та музично-ритмічними прийомами – для всебічного розвитку мовленнєвої, рухової, емоційної та когнітивної сфер дитини;

– розробка структурованих та гнучких планів занять із урахуванням вікових і індивідуальних особливостей дітей, що включають вступні, основні та заключні вправи, а також варіативність форм роботи: індивідуальні, групові й колективні;

– забезпечення комфортного та безпечного середовища для проведення занять, яке включає підготовку відповідного обладнання, музичних інструментів, наочних посібників, простору для рухової активності;

– підтримка мотивації та емоційного розвитку дитини через сюжетно-рольові ігри, творчі етюди, інсценівки, колективні музично-ритмічні вправи;

– організація взаємодії логопеда, психолога, музичного керівника та інших фахівців для комплексного підходу до корекційної роботи і соціальної адаптації дітей;

– постійний моніторинг досягнень та потреб кожної дитини, що дозволяє своєчасно коригувати методи логоритмічного впливу для досягнення стійких результатів.

Висновки. Узагальнюючи викладене, слід констатувати, що логопедична ритміка є ефективним інтегрованим методом корекційно-розвивальної роботи з дітьми з різними типами мовленнєвих порушень. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про її здатність комплексно впливати на мовленнєву, рухову, емоційну та когнітивну сфери розвитку дитини, сприяючи гармонізації психофізичних функцій і формуванню правильної темпо-ритмічної організації мовлення. Ефективність логоритмічних занять зумовлена поетапним впровадженням вправ із варіюванням темпу, ритму й складності завдань, а також інтеграцією мовленнєвих, рухових і музично-ритмічних компонентів. Особлива увага приділяється індивідуалізації занять, що враховує тип мовленнєвого порушення, вікові та психологічні особливості дитини, а також використанню різних форм роботи – індивідуальної, групової та колективної. Дослідження підтверджують важливість інтеграції логопедичної

ритміки з іншими корекційними методами, такими як артикуляційна гімнастика, дихальні, сенсорні та когнітивні вправи, що створює надійну основу для комплексної корекційної роботи, підвищує мотивацію і сприяє всебічному розвиткові мовленнєвих, когнітивних та психофізичних функцій дитини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Жадленко І. О. Особливості формування моторних і мовленнєвих ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням засобами логоритмічних вправ. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2020. Вип. 2(3). С. 129–139.

2. Кавиліна Г. К. Використання логоритмічних занять в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку із вадами заїкання. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 73. С. 106–109.

3. Коломоєць Т. Г., Прозапас Ж. М. Особливості логопедичної роботи щодо усунення мовленнєвих порушень у дошкільників із лексико-граматичним недорозвиненням мовлення. *SWorldJournal.* № 17. Ч. 2, 2022. С. 15–22.

4. Колот С. Б. Логопедична ритміка для дітей з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти.* 2020. С. 156–160.

5. Рібцун Ю. В., Майчук О. Є. Логоритміка як засіб діагностики заїкання в дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2024. № 1(49). С. 34–43.

6. Сакір Н. О. Логоритміка як засіб для сприяння розвитку мовлення та мови дітей дошкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2023. № 3(90). С. 61–65.

7. Тесленко С. Використання логоритміки у корекційній роботі з дітьми з порушенням звуковимови. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2022. Т. 1. № 1. С. 130–135.

8. Черніченко Л. А. Комплексна оцінка розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями: навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2022. 142 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 02.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND CORRECTIONAL DEVELOPMENTAL PROCESS FOR CHILDREN WITH STUTTERING

УДК 376-056.264:159.98(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.20
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Долженко С.Г.,
аспірантка
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

Литвин І.М.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри початкової
і спеціальної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

Бистранівська О.С.,
викладач-методист
Комунального закладу «Уманський
гуманітарно-педагогічний фаховий
коледж імені Т.Г. Шевченка Черкаської
обласної ради»

Лоб О.В.,
викладач кафедри дошкільної
та спеціальної освіти, психології
та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії

У статті висвітлено актуальну проблему організації освітнього та корекційно-розвивального процесу для дітей із заїканням в умовах інклюзивного освітнього середовища. Наголошено на тому, що заїкання є не лише порушенням мовлення, а комплексним комунікативно-поведінковим розладом із вираженими емоційно-вольовими, соціальними та когнітивними наслідками. Сучасна система освіти потребує гнучких моделей підтримки таких дітей, які б базувалися на принципах інклюзивності, індивідуалізації, доказової практики та мультидисциплінарної взаємодії фахівців.

Автори здійснили системний аналіз наукових джерел і практичних підходів до подолання заїкання у результаті чого виявили недоліки сучасної логопедичної й педагогічної практики — зокрема, відсутність уніфікованих механізмів професійної взаємодії, нестачу адаптивних корекційних програм і неповне методичне забезпечення. У цьому контексті авторами даної статті запропоновано модель організації освітнього та корекційно-розвивального процесу, яка включає чотири взаємозалежні етапи: діагностично-аналітичний, планувальний, практичний і оціночно-корекційний. Кожен етап передбачає конкретні завдання, визначені методи впливу, чіткі критерії оцінювання результатів і розмежування функціональних обов'язків між членами команди.

Особливу увагу приділено логопсихосинергетичному підходу розробленому Ю. Рібцун, як інноваційному інструменту ефективної підтримки дітей із заїканням. Такий підхід передбачає тісну координацію між логопедом, психологом, педагогом інклюзивної освіти, медичними працівниками та батьками, що дозволяє створити єдиний індивідуальний маршрут розвитку дитини. У межах дослідження опираючись на дослідження Ю. Рібцун обґрунтовано доцільність поєднання мовленнєвої, когнітивної, соціальної, фізичної та емоційної складових корекційного впливу.

Стаття має як теоретичне, так і прикладне значення: запропонована модель може бути адаптована для впровадження в закладах дошкільної та початкової освіти. Практична реалізація моделі сприяє підвищенню ефективності логопедичної допомоги, зниженню рівня тривожності у дітей, формуванню стійкої комунікативної мотивації та поліпшенню якості освітніх послуг в інклюзивному середовищі.

Ключові слова: *заїкання, порушення мовлення, інклюзивна освіта, корекційно-розвивальний процес, логопсихосинергетичний підхід, логопедична допомога, команда супроводу, модель корекції.*

The article addresses the pressing issue of organizing educational and correctional-developmental processes for children who stutter within an inclusive educational environment. It emphasizes that stuttering is not merely a speech disorder, but a complex communicative-behavioral condition with pronounced emotional-volitional, social, and cognitive consequences.

The modern education system requires flexible support models for such children, based on the principles of inclusivity, individualization, evidence-based practice, and multidisciplinary professional collaboration.

The authors conducted a comprehensive analysis of scientific sources and practical approaches to overcoming stuttering, identifying shortcomings in current speech therapy and pedagogical practices—specifically, the lack of unified mechanisms for professional interaction, a shortage of adaptive correctional programs, and fragmented methodological support.

In this context, the authors propose a model for organizing educational and correctional-developmental processes, comprising four interrelated stages: diagnostic-analytical, planning, practical, and evaluative-corrective. Each stage includes specific tasks, defined methods of intervention, clear criteria for assessing outcomes, and a distribution of responsibilities among team members.

Particular attention is given to the logopsychosynergetic approach developed by Yu. Rybtsun, which serves as an innovative tool for effectively supporting children who stutter. This approach emphasizes close coordination among the speech therapist, psychologist, inclusive education teacher, healthcare professionals, and parents, enabling the creation of a unified and individualized developmental pathway for the child.

Based on Yu. Rybtsun's research, the study substantiates the effectiveness of combining speech, cognitive, social, physical, and emotional components within the correctional process.

The article holds both theoretical and practical value: the proposed model can be adapted for implementation in preschool and primary education institutions. Its practical application enhances the effectiveness of speech therapy support, reduces anxiety levels in children, fosters stable communicative motivation, and improves the quality of educational services in inclusive settings.

Key words: *stuttering, speech impairment, inclusive education, correctional and developmental process, logopsychosynergetic approach, speech therapy, support team, correctional model.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна система освіти дедалі активніше орієнтується на принципи інклюзивності та індивідуального підходу, що вимагає глибшого розуміння потреб дітей із порушеннями мовлення, зокрема – заїканням. Заїкання як складний комунікативний розлад впливає не лише на мовленнєву діяльність дитини, але й на її емоційно-вольову сферу, соціальну адаптацію та загальний психічний розвиток. У зв'язку з цим актуальним стає

питання цілісної організації освітнього та корекційно-розвивального процесу, який би забезпечував не тільки формування мовленнєвої компетентності, а й сприяв гармонійному розвитку особистості дитини.

Попри наявність окремих досліджень у сфері логопедії, психології та педагогіки, що стосуються заїкання, у практиці освітніх закладів спостерігається брак системного підходу до організації навчального процесу для дітей із таким порушенням. Зокрема, недостатньо розроблено методичне забезпечення, адаптаційні програми, міждисциплінарна взаємодія фахівців (учителів, логопедів, психологів, дефектологів), а також індивідуалізовані стратегії корекції, інтегровані в освітнє середовище.

Таким чином, постає необхідність науково обґрунтувати та практично апробувати ефективну модель організації освітнього та корекційно-розвивального процесу дітей із заїканням, що дозволить забезпечити їм повноцінну участь в освітньому житті та створити умови для успішної соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема заїкання в дітей привертає стійку увагу дослідників у галузі спеціальної педагогіки, логопедії, психології та суміжних наук, що свідчить про її багатовимірний характер і необхідність комплексного вирішення. Загальним для проаналізованих джерел є визнання складності заїкання як психофізіологічного порушення, що потребує мультидисциплінарного підходу в діагностиці та корекції. Водночас критичний аналіз наявних досліджень дозволяє виявити як їхні сильні сторони, так і певні обмеження.

У праці Ю. Рібцун [6] зроблено суттєвий внесок у теоретичне осмислення полікомпонентної природи заїкання, а також запропоновано практичну реалізацію логопсихосинергетичного підходу до корекції цього порушення. Важливим у дослідженні є зосередженість на питаннях організації логопсиходіагностики в умовах освітнього простору та висвітлення значущості міждисциплінарної співпраці фахівців. Водночас дослідження зосереджене переважно на внутрішньоорганізаційних аспектах, залишаючи поза увагою питання тривалої ефективності та результативності впроваджених методик у різних освітніх контекстах.

А. Кравченко [4] акцентує на важливості тісної співпраці між логопедом, вихователями та батьками, підкреслюючи значення соціального середовища для формування плавного мовлення. Такий підхід є практично орієнтованим і базується на розумінні комунікації як процесу, що виходить за межі логопедичного кабінету. Проте у представленому матеріалі недостатньо проаналізовано механізми забезпечення такої взаємодії в умовах сучасної інклюзивної освіти.

Г. Барсуковська [10] пропонує структуровану модель логопедичної роботи з дошкільниками із заїканням, в якій чітко визначена роль міжфахової команди. Особливо цінною є увага до створення умов, сприятливих для подолання всього симптомокомплексу порушення. Разом з тим, дослідження не містить достатнього емпіричного обґрунтування ефективності запропонованої моделі в реальному освітньому середовищі, що обмежує можливості її практичного застосування.

У роботі колективу під керівництвом Т. Зорочкіної [3] успішно поєднано фізичний і мовленнєвий розвиток молодших школярів, що відображає сучасні тенденції до інтеграції різних напрямів підтримки дитини з ООП. Однак дана робота більше зосереджується на молодшому шкільному віці, тоді як дошкільна ланка – критично важлива для ранньої корекції заїкання – залишається поза фокусом аналізу.

А. Захарчук [2] підіймає малодосліджене, але надзвичайно актуальне питання – професійної підготовки логопедів до взаємодії з батьками. Дослідниця справедливо підкреслює значущість родинного контексту в успішності логопедичної корекції, а також необхідність підготовки фахівців до співпраці з родиною. Водночас бракує даних про впровадження подібних підходів у навчальні програми ЗВО на практиці, що обмежує прикладне значення результатів.

Разом із тим, попри наявність значної теоретичної бази, у науковій літературі й досі не вистачає системного опису організації саме освітнього та корекційно-розвивального процесу для дітей із заїканням в умовах сучасного закладу освіти. Актуальним залишається питання міжвідомчої взаємодії спеціалістів, розробки індивідуальних планів розвитку та забезпечення єдності освітньої й терапевтичної роботи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний науково-практичний інтерес до проблеми заїкання у дітей, низка аспектів залишається недостатньо дослідженою та потребує подальшого теоретичного осмислення й практичного вирішення. Аналіз наукових джерел засвідчив, що переважна частина робіт зосереджена на загальних питаннях класифікації, етіології та окремих методиках подолання заїкання, однак цілісне бачення організації освітнього та корекційно-розвивального процесу в умовах сучасного інклюзивного середовища залишається фрагментарним.

Невирішеними залишаються наступні аспекти:

1. Відсутність уніфікованих підходів до організації взаємодії між фахівцями мультидисциплінарної команди (учителі, логопеди, психологи, дефектологи, реабілітологи) у процесі супроводу дитини із заїканням.

2. Недостатній рівень підготовки майбутніх логопедів до ефективної співпраці з родинами дітей з мовленнєвими порушеннями, зокрема

в контексті впровадження принципів наступності та партнерства.

3. Брак адаптованих моделей корекційної роботи, інтегрованих в освітній простір закладів дошкільної та початкової освіти, які б враховували індивідуальні потреби дитини та включали логопсихологічні, соціальні й фізіореабілітаційні складові.

4. Обмежене використання фізичних і соціально-комунікативних ресурсів як складової формування мовленнєвих навичок у дітей із заїканням.

5. Недостатній обсяг досліджень щодо тривалої ефективності запропонованих корекційних методик у різних освітніх умовах.

Саме ці проблемні зони свідчать про актуальність подальшого наукового пошуку в напрямі розроблення й впровадження цілісної системи освітньо-корекційного супроводу дітей із заїканням, що базується на міждисциплінарній взаємодії, індивідуалізації підходів і активній участі батьків.

Метою статті є наукове обґрунтування та висвітлення ефективних підходів до організації освітнього та корекційно-розвивального процесу дітей із заїканням, з урахуванням міждисциплінарної взаємодії фахівців, активної участі батьків та індивідуальних потреб дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні інклюзивна освіта набуває особливої ваги як один із ключових напрямів розвитку суспільства, що ставить перед освітньою системою завдання – забезпечити дієву підтримку для дітей з особливими потребами. Це включає не лише адаптацію навчального середовища, а й ефективну співпрацю фахівців різних галузей та організацію освітнього та корекційно-розвивального процесу. Організація освітнього та корекційно-розвивального процесу для дітей із заїканням потребує логопсихосинергетичного підходу, що враховує як мовленнєві особливості дитини, так і соціально-емоційні, пізнавальні, психофізіологічні аспекти її розвитку. Заїкання – це не лише порушення плавності мовлення, а й комплексний стан, що має глибоке емоційно-вольове підґрунтя, впливає на самооцінку, соціальну адаптацію та навчальну мотивацію дитини.

Більшість науковців сходяться в думці про те, що заїкання є нічим іншим як нейромоторним мовленнєвим порушенням судомного типу, що характеризується дискоординацією мовленнєвих рухів і має ознаки системного мовленнєво-рухового неврозу [8, с. 82–83]. Зазвичай заїкання проявляється у дітей віком від 2 до 6 років під впливом сильних емоційних чинників, зокрема страхів, психоемоційного напруження та стресових ситуацій [5; 9; 10; 11].

У клінічній практиці виділяють три ступені заїкання. Легкий ступінь характеризується тим, що порушення мовлення проявляється переважно у стані емоційного збудження або при спробі швидко висловити думку. У таких випадках мовленнєві затримки легко долаються, а самі діти, як правило, не відчувають значного дискомфорту й не соромляться свого мовленнєвого дефекту.

Таблиця 1

Ефективні підходи до організації освітнього та корекційно-розвивального процесу дітей із заїканням

Підхід	Характеристика	Переваги
Логопсихосинергетичний підхід [6]	Передбачає співпрацю фахівців різного профілю – логопеда, психолога, педагога, лікаря, реабілітолога та соціального працівника. Основна ідея – розробка узгодженого індивідуального плану розвитку дитини.	Цілісність, командна відповідальність, міжфахова оцінка потреб.
Транспрофесійна модель взаємодії	Фахівці не лише працюють у команді, а й частково перетинаються у своїх функціях – логопед володіє психологічними знаннями, педагог – елементами логопедії тощо.	Ггнучкість, послідовність у роботі, економія ресурсів.
Інтегративно-когнітивний підхід	Поєднує мовленнєву терапію з розвитком когнітивних функцій: уваги, пам'яті, мислення, а також навчальних навичок. Цей підхід сприяє комплексному впливу на механізми мовлення.	Підвищення ефективності корекції за рахунок розвитку пізнавальної сфери.
Сімейно-центрований підхід	Спрямований на активне залучення батьків до освітнього та корекційного процесу. Логопед та педагог не просто надають послуги, а виступають партнерами для родини.	Сталість корекції вдома, зниження тривожності дитини, розвиток позитивної динаміки.
Підхід із використанням цифрових технологій	Використання логопедичних програм, додатків, інтерактивних вправ, відеоматеріалів для розвитку мовлення. Підходить як для очного, так і для дистанційного супроводу.	Додаткова мотивація дитини, варіативність завдань, можливість повторення матеріалу.
Ігрово-логоритмічний підхід	Поєднує мовленнєву терапію з рухами, ритмікою, музикою. Ефективний особливо для дошкільників, бо сприяє зняттю напруги, покращує дихання, темп мовлення.	Природність спілкування, залучення різних каналів сприймання, релаксація.

Джерело: власна розробка авторів на основі джерел [1–3; 6–7; 9]

Діагностично-аналітичний етап

Мета: всебічне вивчення мовленнєвого, когнітивного, емоційного та соціального стану дитини з метою визначення її освітніх і корекційних потреб.

Учасники: логопед, психолог, дефектолог, педагог інклюзивної освіти, батьки, за потреби – лікар-невролог або психіатр.

Дії: логопедичне та психологічне обстеження; аналіз соціального середовища дитини; збирання інформації про труднощі в комунікації; вивчення умов навчання та виховання; аналіз особливостей поведінки, типу реагування на мовленнєві навантаження.

Результат: ґрунтовне розуміння потреб дитини, що дозволяє перейти до індивідуального планування.

Планувальний етап

Мета: розроблення індивідуального освітньо-корекційного маршруту дитини (ІПР – індивідуальна програма розвитку).

Учасники: команда супроводу (логопед, дефектолог, психолог, педагог), батьки.

Дії: узгодження цілей корекційної та освітньої роботи; планування методів, форм, тривалості й відповідальних осіб; адаптація освітнього контенту; визначення засобів комунікації між учасниками процесу.

Результат: індивідуальний план, в якому чітко прописано завдання, строки, ролі, методи та очікувані результати.

Практичний (реалізаційний) етап

Мета: реалізація ІПР через освітній процес, логопедичну роботу та підтримку дитини в інклюзивному середовищі.

Ключові компоненти:

– **Логопедична робота:** розвиток плавного мовлення, артикуляційна гімнастика, логоритміка, дихальні вправи, робота з ритмом та інтонацією.

– **Психологічний супровід:** зниження тривожності, розвиток впевненості, робота над самооцінкою.

– **Інклюзивне навчання:** адаптовані уроки, залучення до групових видів діяльності без мовного тиску.

– **Сімейна участь:** домашні вправи, підтримка логопедичних рекомендацій, участь у спостереженнях та зворотному зв'язку.

Результат: покращення мовленнєвої плавності, зростання комунікативної активності, зменшення проявів тривожності.

Оціночно-корекційний етап

Мета: моніторинг ефективності обраних методів, оцінка динаміки розвитку та за потреби – корекція плану.

Дії: проведення повторної діагностики; командне обговорення досягнень та труднощів (case study); уточнення цілей і змін в ІПР; фіксація прогресу дитини в освітньому середовищі.

Результат: адаптація та вдосконалення індивідуального маршруту з урахуванням змін у розвитку дитини.

Рис. 1. Модель організації освітнього та корекційно-розвивального процесу дітей із заїканням

Джерело: власна розробка авторів

Середній (помірний) ступінь проявляється менш помітно в спокійному середовищі – дитина може говорити майже без заїкання. Однак у ситуаціях емоційної напруги або психологічного стресу мовленнєві труднощі значно посилюються.

Важкий ступінь характеризується постійним заїканням, яке супроводжує мовлення на всіх етапах висловлювання. Часто спостерігаються додаткові супутні прояви – мимовільні рухи, м'язове напруження, тикоподібні прояви, що ще більше ускладнюють комунікацію [8, с. 83].

Інклюзивна освіта стає пріоритетним напрямом розвитку сучасного суспільства, що потребує створення ефективної системи підтримки для таких дітей, включаючи соціально-педагогічний супровід, міждисциплінарну взаємодію фахівців і адаптацію освітнього середовища.

На сьогодні фахівці мають у своєму розпорядженні низку ефективних підходів до роботи з дітьми, які мають заїкання. Серед них варто виокремити логопсихосинергетичний підхід (автор Ю. Рібцун [6]), транспрофесійну модель взаємодії, інтегративно-когнітивний підхід, сімейно-центрований формат роботи, підхід, що передбачає застосування цифрових технологій у корекційно-розвивальному процесі та ігрово-логоритмічний підхід,. Опис підходів відображено у табл. 1.

У межах нашого дослідження основна увага зосереджуватиметься на логопсихосинергетичному підході до організації освітнього та корекційно-розвивального процесу дітей із заїканням. Обраний підхід передбачає тісну взаємодію спеціалістів різних галузей задля формування спільної стратегії допомоги, а саме – створення єдиного індивідуального корекційного плану для дитини.

Серед ключових характеристик логопсихосинергетичного підходу можна виокремити такі:

– розробка індивідуального плану підтримки з урахуванням особливостей розвитку дитини;

– проведення регулярних командних обговорень випадків (case study);

– чітке узгодження цілей, ролей і зони відповідальності кожного учасника команди;

– безперервна комунікація між фахівцями та батьками.

До складу такої команди зазвичай входять: логопед-дефектолог, дитячий психолог, педагог інклюзивної освіти, невропатолог чи психіатр (за потреби), а також обов'язково – батьки дитини.

Ефективність логопсихосинергетичного підходу доведена в сучасних практиках раннього втручання й у системі інклюзивної освіти, зокрема у межах міжнародної класифікації функціонування (ICF-модель WHO), яка активно використовується для комплексної оцінки потреб дитини та планування підтримки [1].

Для впровадження логопсихосинергетичного підходу в освітній та корекційно-розвивальний процес пропонуємо авторську модель організації освітнього та корекційно-розвивального процесу дітей із заїканням (рис. 1), яка складається із чотирьох взаємопов'язаних етапів.

До основних принципів реалізації цієї моделі відносяться:

– індивідуалізація – урахування особливостей кожної дитини;

– міждисциплінарна взаємодія – фахівці працюють як команда, а не окремо;

– включеність родини – батьки є рівноправними учасниками процесу;

– гнучкість – постійне оновлення плану залежно від динаміки;

– інклюзивність – участь дитини в повноцінному освітньому процесі.

Запропонована модель організації освітнього та корекційно-розвивального процесу дітей із заїканням в умовах інклюзивного середовища базується на принципах міждисциплінарної взаємодії, індивідуалізації підходів та партнерства з родиною. Вона охоплює чотири взаємопов'язані етапи: діагностично-аналітичний, планувальний, практичний та оціночно-корекційний. Кожен з етапів чітко окреслює ролі учасників, методи впливу та очікувані результати, що дозволяє забезпечити послідовну, гнучку та цілісну підтримку дитини.

Практична реалізація цієї моделі сприяє:

– покращенню мовленнєвої активності та плавності мовлення;

– зниженню тривожності й підвищенню впевненості дитини;

– кращій адаптації до умов навчання;

– активному залученню батьків до освітнього процесу.

Таким чином, модель має як наукове підґрунтя, так і прикладну цінність. Вона може бути рекомендована для впровадження в закладах освіти, що працюють з дітьми з порушеннями мовлення, зокрема – із заїканням.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що заїкання у дітей є складним багатокомпонентним порушенням мовлення, що впливає на різні аспекти психофізичного та соціального розвитку дитини. Враховуючи багатовимірність цього стану, ефективна організація освітнього та корекційно-розвивального процесу потребує комплексного підходу, орієнтованого на індивідуальні потреби дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Аналіз наукових джерел засвідчив наявність різноманітних методик та окремих моделей корекційної роботи, проте залишається недостатньо розробленою цілісна система міждисциплінарного супроводу дитини із заїканням у закладах освіти, особливо на рівні практичної реалізації та тривалого моніторингу результатів.

Запропонована модель організації освітнього та корекційно-розвивального процесу базується на чотирьох ключових етапах: діагностично-аналітичному, планувальному, практичному та оціночно-корекційному. Вона враховує участь мультидисциплінарної команди фахівців (логопеда, психолога, педагога, лікаря, реабілітолога) та активну залученість батьків до процесу корекції.

Логопсихосинергетичний підхід, як основа моделі, забезпечує узгодженість дій усіх учасників процесу, гнучкість індивідуального маршруту розвитку дитини, цілісну підтримку на рівні мовлення, емоційного стану, соціалізації та навчання. Його ефективність підтверджується програмами ранньої корекції та сучасними принципами інклюзивної освіти.

Практичне впровадження цієї моделі дозволяє створити оптимальні умови для корекції мовленнєвих порушень, підвищити якість освітніх послуг, а також забезпечити сталість позитивної динаміки мовленнєвого розвитку та комунікативної активності дитини з заїканням.

Подальші дослідження доцільно зосередити на емпіричному тестуванні моделі в різних освітніх умовах, удосконаленні механізмів фахової взаємодії, а також на розробці методичних матеріалів для професійної підготовки логопедів, психологів та педагогів до командної роботи з дітьми, які мають заїкання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Долженко С., Горбатюк О., Соколова Г., Галущенко В. Взаємодія фахівців: стратегії підтримки дітей із заїканням. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2025. № 2. С. 29–35. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.2.5

2. Захарчук А. Б. Підготовка майбутніх логопедів до взаємодії з батьками дітей з тяжкими порушеннями мовлення: робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра: спец. 016 Спеціальна освіта. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 99 с.

3. Зорочкіна Т., Литвин І., Яцина С. вплив фізичних вправ на розвиток мовлення молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2025. № 2. С. 185–193. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-185-193

4. Кравченко А. І., Рева Т. В. Формування плавності мовлення у дітей із заїканням. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (15 лютого 2019 р., м. Суми). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 81–84.

5. Літовченко О. В. Шляхи профілактики та корекції затяжних форм заїкання у дітей. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 25. Т. 1. С. 138-143.

6. Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.

7. Савченко О. І. Стратегії забезпечення психологічної підтримки молодших школярів із заїканням в умовах воєнного стану. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами* : зб. наук. пр. 2024. С. 142–145.

8. Спеціальна педагогіка і психологія: сучас. термінол. словник / за ред. Л. Прохоренко, В. Засенка. Київ: Генеза, 2024. 272 с.

9. Хрипун Д., Цибулько А. Основні напрямки комплексної корекційної роботи по подоланню заїкання у дітей. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 69. Том 3. С. 285–291.

10. Barsukovskaya H. A Model of Speech Therapy Work with Preschool Children with Stuttering. *Path of Science.* 2024. Vol. 10. № 5. PP. 3070–3078. DOI: https://doi.org/10.22178/pos.104-29

11. Yaruss J. S., Reardon-Reeves N. Early childhood stuttering therapy: A practical guide. Stuttering Therapy Resources, Inc., 2021.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

FAIRY TALE THERAPY AS A TOOL OF DIAGNOSING A CHILD'S PERSONALITY

УДК 373.2.013:398.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.21
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Казачінер О.С.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Бойчук Ю.Д.,
докт. пед. наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України,
професор кафедри спеціальної педагогіки, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

У статті висвітлено особливості діагностики особистості дитини засобами казкотерапії. У межах казкотерапії казки можуть бути засобом виявлення глибинних проблем, патернів поведінки та життєвих сценаріїв, а також для їх подальшої корекції.

Казка є діагностичним інструментарієм для виявлення поведінкових проблем. Ця проєктивна методика дозволяє побачити під час консультації те, що психіка зазвичай приховує, у чому людина не може зізнатися навіть сама собі, а навіть якщо і зізнається собі, то не може озвучити. У цьому випадку казка є екологічним ключиком, який м'яко та безболісно відкриває дверцята в потаємні куточки підсвідомості та витягує на поверхню те, що нам необхідно для вирішення поточного завдання, набуття рівноваги та життєвої сили. У результаті діагностики ми можемо побачити причини і передумови різних труднощів і проблем у житті, визначити, який життєвий урок зараз проходить людина, зрозуміти, яка цінність втрачена, і сформулювати гіпотезу про те, як її можна повернути.

Було виокремлено такі діагностичні функції казкотерапії: виявлення проблемних сценаріїв; визначення рис характеру та ресурсів; вивчення дитячих травм та образ: казкотерапія може допомогти виявити дитячі травми та образи, що впливають на поточний стан людини; аналіз внутрішньоособистісних конфліктів.

Діагностичними можливостями казкотерапії є виявлення проблемних зон; оцінювання рівня розвитку різних психічних функцій, таких, як пам'ять, увага, мислення та мовлення; розуміння поведінкових патернів; визначення індивідуальних особливостей дитини, такі, як її інтереси, цінності, мотивація та стиль спілкування.

Існують такі методи казкотерапії, що застосовуються для діагностики: створення казок; малювання казок; переказування казок; ігри з казковими персонажами; театралізація казок.

Казкотерапія має такі переваги у діагностиці: ненав'язливий метод; емоційна залученість; розвиток творчого мислення.

Існують і спеціальні методики, що використовують казку для діагностики різних проблем дітей: CAT, проєктивна методика доктора Луїзи Дьюсс та інші.

Ключові слова: *казка, казкотерапія, діагностична функція казки, діагностика особистості, психологічна діагностика, причини та передумови труднощів.*

The article highlights the features of diagnosing a child's personality using fairy tale therapy. Within fairy tale therapy, fairy tales can be a means of identifying deep-seated problems, behavior patterns, and life scenarios, as well as for their further correction.

A fairy tale is a diagnostic tool for identifying behavioral problems. This projective technique allows you to see during a consultation what the psyche usually hides, what a person cannot admit even to himself, and even if he admits it to himself, he cannot voice it. In this case, the fairy tale is an ecological key that gently and painlessly opens the door to the secret corners of the subconscious and brings to the surface what we need to solve the current task, gain balance and vitality. As a result of diagnostics, we can see the causes and prerequisites of various difficulties and problems in life, determine what life lesson a person is currently going through, understand what value has been lost, and formulate a hypothesis about how it can be returned.

The following diagnostic functions of fairy tale therapy were identified: identifying problem scenarios; identifying character traits and resources; studying childhood traumas and images: fairy tale therapy can help to identify childhood traumas and images that affect a person's current state; analyzing intrapersonal conflicts.

The diagnostic capabilities of fairy tale therapy include: identifying problem areas; assessing the level of development of various mental functions, such as memory, attention, thinking, and speech; understanding behavioral patterns; and determining the child's individual characteristics, such as their interests, values, motivation, and communication style.

There are the following methods of fairy tale therapy used for diagnostics: creating fairy tales; drawing fairy tales; retelling fairy tales; playing with fairy tale characters; theatricalization of fairy tales.

Fairy tale therapy has the following advantages in diagnostics: unobtrusive method; emotional involvement; development of creative thinking.

There are also special techniques that use fairy tales to diagnose various children's problems: CAT, the projective technique of Dr. Louise Dews, and others.

Key words: *fairy tale, fairy tale therapy, diagnostic function of the fairy tale, personality diagnostics, psychological diagnostics, causes and prerequisites of difficulties.*

Постановка проблеми. Казка як метод діагностичної роботи є потужним і ефективним засобом вивчення психічних процесів та допомоги у вирішенні особистісних проблем. Її символічна мова та глибинні значення відкривають нові можливості для розуміння людської психіки та розвитку особистості.

Діагностична функція казки передбачає виявлення закладених стратегій поведінки особистості. Діагностична функція казки полягає в процесі пошуку сенсу, розшифровки знань про світ та систему взаємовідносин у ньому безпосередньо самої особистості. Діагностика казкою розкриває неправильні (непрацюючі) життєві сценарії, яким ми з наполегливістю чомусь слідуємо. Метод казкотерапії дозволяє швидко перемогти стрес, зняти наслідки фрустрації. Казкотерапія лікує застарілі образи, що не дають нам рухатися далі – у всій практичній

психології немає методу, який краще справлявся б з цим завданням. У цих випадках психологи просять скласти чи продовжити будь-яку казку. Після написання казки психолог її аналізує. За допомогою аналізу можуть бути виявлені поведінкові стереотипи особистості, що стали звичними способами реагування, або базовий життєвий сценарій.

Казка – потужний інструмент у роботі психолога. Ця проєктивна методика дозволяє побачити під час консультації те, що психіка зазвичай ховає, у чому людина не може зізнатися навіть сама собі, а навіть якщо і зізнається собі, але не може озвучити. У цьому випадку казка є екологічним ключиком, який м'яко та безболісно відкриває дверцята в потаємні куточки підсвідомості та витягує на поверхню те, що нам необхідно для вирішення поточного завдання, набуття рівноваги та життєвої сили.

Для дітей 3–12 років – слухання, аналіз, подальше обговорення твору, визначення позитивних та негативних персонажів – це інструменти вдосконалення пам'яті, уваги, логічного мислення. Крім того, казка ознайомлює дитину з раніше невідомими їй поняттями, явищами, словами, слугуючи також прийомом мовленнєвого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що існує значна кількість праць, присвячених різним аспектам діагностики особистості дитини: методичні засоби діагностики емоційного інтелекту у дітей (С. Дерев'янко, С. Лавренко) [1; 2], особливих освітніх потреб дітей із порушеннями слуху (А. Замша) [3], комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення (І. Мартиненко, І. Марченко) [5; 6] тощо. Серед засобів діагностики автори називають комп'ютерні технології (В. Кисличенко, А. Шлапак) [4], а також дитячий малюнок (І. Рибка) [7] та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Таким чином, аналіз наукових досліджень та публікацій свідчить про обмаль праць, присвячених діагностиці особистості дитини саме засобами казкотерапії, проте такі роботи, як бачимо, є вкрай необхідними та важливими.

Мета дослідження полягає у висвітленні особливостей діагностики особистості дитини засобами казкотерапії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Казкотерапія – це метод психологічної допомоги, який використовує казки для діагностики та корекції психічних станів. У рамках казкотерапії казки можуть бути засобом виявлення глибинних проблем, патернів поведінки та життєвих сценаріїв, а також для їх подальшої корекції.

Казка є діагностичним інструментарієм для виявлення поведінкових проблем. Казкотерапія – трудомісткий метод, і на його інтерпретацію йде днвелика кількість часу. Але водночас це досить цікавий спосіб діагностики, який дає можливість розкрити багато аспектів особистості, визначити значущі для нього проблеми за допомогою казкових героїв.

За допомогою казкової діагностики ми визначаємо:

• риси характеру, сильні та слабкі сторони особистості, ресурси та таланти;

• батьківські заборони та розпорядження;

• застарілі образи, що не дають розвиватися;

• наявність стресу, вигоряння;

• стан особистості, про які людина не розповість уголос;

• наявність дитячих травм, які заважають будувати гармонійні стосунки із собою та з партнерами;

• внутрішньоособистісні конфлікти та їх причини;

• закладені стратегії поведінки особистості;

• життєві позиції;

• життєві сценарії, яким слідує людина;

• найбільш прийнятні шляхи виходу зі скрутної ситуації.

У результаті діагностики ми можемо побачити причини і передумови різних труднощів і проблем у житті, визначити, який життєвий урок зараз проходить людина, зрозуміти, яка цінність втрачена, ісформулюватигіпотезупроте,якіїможнаповернути.

Сказане вище дозволило нам видокремити такі діагностичні функції казкотерапії:

• Виявлення проблемних сценаріїв: через аналіз казок, створених клієнтом, психолог може виявити життєві ситуації, що повторюються, деструктивні моделі поведінки та приховані конфлікти.

• Визначення рис характеру та ресурсів: казки дозволяють побачити сильні та слабкі сторони особистості, а також приховані таланти та ресурси.

• Вивчення дитячих травм та образ: казкотерапія може допомогти виявити дитячі травми та образи, що впливають на поточний стан людини.

• Аналіз внутрішньоособистісних конфліктів: через казки можна виявити та зрозуміти причини внутрішньоособистісних конфліктів.

Як казка допомагає у діагностиці:

• Проєктивний метод: казка дозволяє людині спрямовувати свої почуття, думки та переживання на героїв і сюжет, не усвідомлюючи цього безпосередньо.

• Екологічний підхід: казка як метафора дозволяє м'яко і безболісно досліджувати складні психологічні аспекти особистості.

• Виявлення несвідомих установок: казка може допомогти виявити несвідомі установки, які впливають на поведінку та рішення людини.

• Пошук виходу зі скрутної ситуації: казка може підказати шляхи виходу із скрутної ситуації, пропонуючи нові моделі поведінки.

У цілому, казкотерапія як метод діагностики дозволяє психологу отримати цінну інформацію про особистість клієнта, його проблеми та ресурси,

використовуючи для цього творчу та метафоричну мову казки.

Таким чином, можна назвати такі діагностичні можливості казкотерапії:

• Виявлення проблемних зон: казкотерапія допомагає виявити приховані страхи, тривоги, агресію, низьку самооцінку та інші психологічні труднощі, які можуть заважати дитині розвиватись.

• Оцінка рівня розвитку: аналіз казок дозволяє оцінити рівень розвитку різних психічних функцій, таких, як пам'ять, увага, мислення та мовлення.

• Розуміння поведінкових патернів: казки можуть відображати особливості поведінки дитини, її ставлення до себе та оточуючих, а також способи вирішення проблем.

• Визначення індивідуальних особливостей: казки можуть виявити індивідуальні особливості дитини, такі, як її інтереси, цінності, мотивація та стиль спілкування.

Існують такі методи казкотерапії, що застосовуються для діагностики:

• Створення казок: дитині пропонують написати казку на задану тему або за запропонованими картинками. Аналіз змісту, структури та мови казки дозволяє оцінити когнітивні та емоційні особливості дитини.

• Малювання казок: дитині пропонують намалювати казку, а потім психолог аналізує малюнки, виявляючи особливості сприйняття, уяви та емоційного стану.

• Переказування казок: дитині пропонують прослухати або прочитати казку, а потім переказати її. Аналіз переказу дозволяє оцінити рівень розвитку пам'яті, уваги та мовлення.

• Ігри з казковими персонажами: дитині пропонують пограти з фігурками казкових персонажів, розіграти казку або вигадати продовження. Ці ігри дозволяють оцінити навички спілкування, рольової поведінки та емоційного реагування.

• Театралізація казок: дитині пропонують розіграти казку у вигляді театралізованої вистави. Це дозволяє оцінити рівень розвитку уяви, акторських здібностей та вміння взаємодіяти з іншими.

Казкотерапія має такі переваги у діагностиці:

• Ненав'язливий метод: казкотерапія є м'яким та природним способом для дитини виявити свої почуття та переживання, не відчуваючи при цьому тиску з боку дорослого.

• Емоційна залученість: казки дозволяють дитині емоційно відгукнутися на проблему, що допомагає їй краще зрозуміти себе та свої почуття.

• Розвиток творчого мислення: казкотерапія стимулює творче мислення та уяву, що сприяє розвитку вищих психічних функцій.

Існують і спеціальні методики, що використовують казку для діагностики різних проблем дітей: CAT, проєктивна методика доктора Луїзи Д'юсс та інші.

Висновки. Усе сказане дозволяє дійти висновку про те, що казка може використовуватися як інструмент діагностики та передбачає виявлення вже наявних життєвих сценаріїв та стратегій поведінки дитини. Образний світ казок дозволяє ідентифікувати себе з персонажем казки. Він поєднує свої думки і переживання з думками і переживаннями персонажа казки і розповідає про них. Пропоновані дитиною відповіді питання дорослого дозволяють зробити висновок про психоемоційний стан дитини.

Крім того, казкотерапія є ефективним та корисним методом діагностики та розвитку вищих психічних функцій у дітей та дорослих, дозволяючи виявити проблемні зони, оцінити рівень розвитку та допомогти у вирішенні психологічних труднощів.

Основні способи психодіагностики за допомогою казки, що застосовуються у роботі фахівця:

• розповідаємо казку та відстежуємо реакції клієнта. Для цього необхідно занурити клієнта в казку, ввести в стан, подібний до легкого трансу. Це досягається численними повторами, рівністю голосу, використанням яскравих мовленнєвих зворотів, вигадливих приказок та кінцівок;

• спостерігаємо, як клієнт реагує на ті чи інші вчинки героїв у тому, щоб виявити ціннісні уявлення, страхи: відстежити пози дитини, руху, міміку. Крім коментарів клієнта, необхідно тлумачити невербальні сигнали, щоб виявити найбільш значущі місця. Необхідно звертати увагу на жарти та сміх, на тривогу, на ті моменти, які викликають особливий інтерес чи, навпаки, не привернули уваги, на коментарі під час розповіді. Слід зазначити, з ким із героїв казки себе ідентифікувала людина; здогадатися про це нескладно за особистісними реакціями, тобто за емоціями, які проявляються;

• просимо розповісти улюблену казку чи розповідь. У цьому випадку ми виходили зі становища, що казки, які міцно закріпилися в душі людини, є плодами батьківських розпоряджень і лежать в основі життєвих сценаріїв. Улюблена казка, найчастіше, є грубо спрощеним життєвим сценарієм і, виявивши, з ким із героїв – Героєм чи Невдахою – ідентифікує себе клієнт, можна визначити його «програму» на все свідоме життя;

• просимо клієнта вигадати та розповісти історію, казку. Саме цей спосіб роботи із казкою дає найбагатший матеріал для діагностики. Тут психологу слід відстежувати реакції клієнта, а й зробити повний аналіз продукту творчості – казки, яку можна умовно вважати художнім твором, автор якого комбінує образи не випадково, як під час сновидіння чи безглуздого мріяння. Навпаки, казка слідує внутрішній логіці образів, що розвиваються, а внутрішня логіка обумовлена тим зв'язком, який встановлює твір між своїм світом і світом уваги.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дерев'янко С. П. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 2015. № 128. С. 95–99.

2. Дерев'янко С. П., Лавренко С. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту у дітей. *Вісник Львівського університету*. 2020. С. 23–29.

3. Замша А. В. Особливості діагностики особливих освітніх потреб дітей із порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови. 2019. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718853/1/%D0%97%D0%B0%D0%BC%D1%88%D0%B0._%D1%81%D1%82.%D0%9E%D1%81%D0%B2i%D1%82%D0%B0_%D0%BE%D1%81i%D0%B1_2019.pdf

4. Кисличенко В. А., Шлапак А. І. Діагностика сформованості фонематичних процесів у дітей із ЗНМ ІІІ рівня засобами комп'ютерних технологій. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 114–119.

5. Мартиненко І. В. Психолого-педагогічні підходи до діагностики комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2015. № 5. С. 38–45.

6. Марченко І. С. Діагностика комунікативних здібностей дітей із ТПМ. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 21. С. 174–178.

7. Рибка І. Дитячий малюнок як засіб психологічної діагностики особистості першокласника. *Магістерський науковий вісник*. 2018. Вип. 19. С. 142–144.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

РОЗБІРЛИВІСТЬ МОВЛЕННЯ ЯК ПРОГНОСТИЧНИЙ ПОКАЗНИК РИЗИКУ ТРУДНОЩІВ ЧИТАННЯ Й ПИСЬМА В УЧНІВ 1–2 КЛАСІВ

SPEECH INTELLIGIBILITY AS A PROGNOSTIC INDICATOR OF RISK FOR READING AND WRITING DIFFICULTIES IN GRADES 1–2

УДК 376:616.89-008.434-053.5(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.22
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Кучіна К.О.,
аспірантка
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

У статті обґрунтовано використання розбірливості усного мовлення як швидкого скринінгового показника ризику труднощів опанування читання й письма в учнів 1–2 класів. Проблема полягає в тому, що наявні в освітній і логопедичній практиці підходи (оцінювання фонологічної обробки, фонематичного сприймання, стану артикуляційного апарату, дихально-фонаційної та інтонаційно-ритмічної організації) є доказово ефективними, але часто складними й багатоетапними, що ускладнює їх регулярне застосування для масового шкільного скринінгу. Теоретичний аналіз українських і міжнародних джерел показує, що розбірливість мовлення є інтегральним перцептивним індикатором із доведеною прогностичною цінністю щодо майбутніх показників грамотності; водночас об'єктивні інструменти на кшталт відсотка правильних приголосних доцільні переважно на етапі поглибленої індивідуальної діагностики, а не для первинного відбору. Запропоновано мінімальний практичний інструмент – дві короткі анкети (для батьків і для вчителя, по 7 тверджень із 5-рівневою шкалою), які можна заповнювати без спеціальної підготовки у звичних побутових і навчальних ситуаціях. Передбачено прозорий алгоритм підрахунку (середній бал) і ключ інтерпретації з порогами для оперативного рішення: консультація логопеда, повторне оцінювання або спостереження. Інструмент призначений для регулярного застосування в 1–2 класах; у 3–4 класах рекомендований як допоміжний орієнтир за наявності скарг. Дослідження має теоретико-методичний характер; емпіричні дані в межах публікації не збиралися. Практична цінність полягає у створенні зручного скринінгу, що доповнює, а не замінює розширені національні протоколи, сприяючи своєчасному виявленню «груп ризику» й узгодженню дій сім'ї та школи. Перспективи роботи включають уточнення формулювань, підготовку інструкцій і розроблення друкованого/електронного бланка з автоматичним підрахунком та рекомендаціями.

Ключові слова: *розбірливість мовлення, скринінг, ризик труднощів читання й письма, 1–2 класи, початкова школа, опитувальник для батьків і вчителя, фонологічні передумови, раннє виявлення.*

The article substantiates the use of speech intelligibility as a rapid screening indicator of risk for difficulties in learning to read and write among Grade 1–2 pupils. Although current approaches in educational and speech-language practice (assessment of phonological processing, phonemic perception, articulatory status, respiratory-phonatory and prosodic organization) are evidence-based, they are often complex and multi-stage, which limits their routine use for large-scale school screening. A theoretical analysis of Ukrainian and international sources shows that speech intelligibility is an integrated perceptual indicator with demonstrated predictive value for later literacy outcomes, whereas objective tools such as Percentage of Consonants Correct are more appropriate for in-depth individual diagnostics than for initial screening. We propose a minimal practical instrument–two short questionnaires (for parents and for teachers, each with seven statements on a 5-point scale) that can be completed without special training in everyday and classroom contexts. A transparent scoring procedure (mean score) and an interpretation key with thresholds are provided to support timely decisions: referral to a speech-language pathologist, repeat assessment, or observation. The instrument is intended for regular use in Grades 1–2; in Grades 3–4 it is recommended as an auxiliary guide when concerns are present. The study is theoretical and methodological; no empirical data were collected within this publication. The practical value lies in offering a convenient screening tool that complements–rather than replaces–extended national protocols, facilitating early identification of "at-risk" pupils and better coordination between family and school. Future work includes refining item wording for different school contexts, preparing user instructions, and developing a printable/electronic form with automatic scoring and recommendation prompts.

Key words: *speech intelligibility, screening, risk of difficulties in reading and writing, grades 1–2, primary school, parent- and teacher-report questionnaire, phonological prerequisites, early identification.*

Постановка проблеми. В освітній та логопедичній практиці застосовують низку якісних інструментів із підтвердженою ефективністю для виявлення учнів 1–2 класів із ризиком труднощів опанування читання й письма (зокрема методики оцінювання фонологічної обробки, фонематичного сприймання, точності звуковимови тощо). В українських джерелах докладно описано дихально-фонаційну функцію, стан артикуляційного апарату, інтонаційно-ритмічні характеристики та фонологічні процеси як передумови якісної звуковимови й успішного опанування писемним мовленням [1; 2; 3; 4; 5]. Водночас чинні підходи є складними й багатоетапними, що обмежує їх регулярне застосування для швидкого масового скринінгу в умовах школи [12].

На цьому тлі розбірливість (зрозумілість) усного мовлення розглядається як інтегральний перцептивний показник із підтвердженою у міжнародних дослідженнях прогностичною цінністю щодо подальших показників грамотності (читання, орфографія, письмо) [6], а також у контексті підвищених ризиків грамотності у дітей із порушеннями звуковимови [7; 8]. Практично доцільним для школи є короткий опитувальний скринінг із суб'єктивними оцінками розбірливості та прозорим

ключем інтерпретації результатів, що відповідає сучасним підходам до оцінювання й оглядам міжнародного інструментарію [9; 10; 12].

Отже, постає практичне завдання запропонувати простий первинний опитувальний скринінг для батьків і вчителя, який можна самостійно заповнювати без спеціальної підготовки та який має чіткий ключ інтерпретації сумарного бала для оперативного рішення: чи є підстави звернутися до логопеда, чи наразі достатньо спостереження. Запропонований підхід покликано доповнювати, а не замінювати чинні в Україні розширені схеми обстеження, забезпечуючи зручний інструмент для регулярного й масштабного відстеження ризиків труднощів опанування читання й письма у практиці 1–2 класів. У 3–4 класах опитувальник може слугувати допоміжним індикатором для виявлення потреби в додатковій підтримці, однак пріоритет раннього скринінгу зберігається за 1–2 класами.

Мета статті. Обґрунтувати доцільність використання розбірливості мовлення як швидкого скринінгового показника ризику труднощів читання й письма в учнів 1–2 класів та представити мінімальний практичний інструмент — дві короткі анкети (для батьків і для вчителя) з ключем інтерпретації сумарного бала й простим алгоритмом подальших дій (консультація логопеда чи спостереження). Інструмент узгоджується з вітчизняними напрацюваннями та міжнародною практикою; для 3–4 класів пропонується як допоміжний орієнтир за наявності скарг.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз і синтез українських та зарубіжних джерел; узагальнення практик оцінювання розбірливості; зіставлення підходів до оцінювання компонентів усного мовлення, що впливають на розбірливість; методичне конструювання мінімального опитувального скринінгу (дві анкети, ключ інтерпретації, алгоритм застосування) для використання у школі та в сім'ї. Дослідження має теоретико-методичний характер; емпіричні дані в межах цієї публікації не збиралися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українських працях системно описано компоненти усного мовлення, важливі для якісної звуковимови та успішного опанування писемним мовленням: фонематичні процеси, артикуляційну моторику, мовленнєве дихання й голос, інтонаційно-ритмічну організацію, а також типові помилки читання й письма [1; 2; 3; 4; 5]. Представлено розгорнуті схеми обстеження фонологічної ланки, артикуляційні проби, підходи до роботи з темпом та інтонацією, однак вони часто є складними й багатоетапними, що обмежує їх використання для регулярного скринінгу в школі [1; 2; 3; 4; 5].

Міжнародні дослідження доповнюють ці дані інформацією про прогностичний потенціал розбірливості мовлення. Встановлено, що низька розбірливість мовлення у дошкільному чи ранньому шкільному віці пов'язана з підвищеним ризиком труднощів читання, орфографії та письма у майбутньому [6; 7; 8]. На рівні інструментів пропонуються як суб'єктивні опитувальні підходи для швидкого оцінювання розбірливості у звичних ситуаціях [9; 10], так і об'єктивні показники, що потребують спеціалізованих процедур і транскрипції мовлення, наприклад, відсоток правильних приголосних (Percentage of Consonants Correct, PCC) [11; 12]. При цьому відсоток правильних приголосних (PCC) є інструментом для детальної індивідуальної діагностики тяжкості порушень, а не простим скринінгом, придатним для використання нефахівцями [11].

Таким чином, міжнародна практика підтверджує доцільність застосування коротких опитувальних анкет для первинного скринінгу розбірливості у шкільних умовах. Ці анкети прості у використанні й не потребують спеціальних навичок, тоді як детальніші й об'єктивніші методики слід використовувати на подальших етапах поглибленого обстеження [9; 10; 11; 12].

Виклад основного матеріалу. Подальший виклад присвячено простому опитувальному інструменту для оцінювання розбірливості мовлення в учнів 1–2 класів, який можуть використовувати батьки та вчителі без спеціальної підготовки користувачів. Запропоновано дві анкети, кожна містить 7 тверджень із відповідями за шкалою від 1 до 5. Батьки та вчителі заповнюють їх незалежно, орієнтуючись на типові побутові й навчальні ситуації спілкування з дитиною. Після заповнення обчислюють суму балів і визначають середній бал окремо для батьків і вчителя (сума/7; якщо якийсь пункт пропущено, середній розраховується як сума/кількість заповнених пунктів із поміткою про пропуск).

Для інтерпретації результату використовується орієнтовний ключ: 1,00–2,49 — рекомендовано звернутися до логопеда; 2,50–2,99 — зона ризику (бажана консультація логопеда або повторне оцінювання через 1–3 міс.); 3,00–3,49 — проміжний результат (рекомендується спостереження й повторне оцінювання через 2–3 міс.); 3,50–5,00 — підстав для занепокоєння немає. Якщо середні бали батьків і вчителя відрізняються більш ніж на 0,5 бала, рішення ухвалюють на основі нижчого середнього балу, що відображає складніші для дитини ситуації спілкування. Опитувальник не є діагностичним інструментом; це швидкий спосіб визначити, чи потрібна консультація спеціаліста. Він доповнює, а не замінює розширені діагностичні протоколи, які вже використовуються в Україні.

Для учнів 3–4 класів інструмент застосовують лише за наявності скарг чи труднощів як додатковий орієнтир перед більш поглибленим обстеженням. Твердження анкет охоплюють найтиповіші побутові та навчальні ситуації, враховуючи

як якість вимови окремих звуків, так і просодичні характеристики мовлення, що загалом впливають на його розбірливість. Представлений підхід відповідає вітчизняним і міжнародним рекомендаціям та придатний для регулярного й масового застосування на початкових етапах шкільного навчання.

Примітка. Порогові значення мають орієнтовний статус і потребують подальшого емпіричного уточнення для українських вибірок.

Висновки. У статті запропоновано практичний опитувальний інструмент для оцінювання розбірливості мовлення як раннього індикатора ризику труднощів читання й письма в учнів 1–2 класів. Анкета призначена для самостійного застосування батьками та вчителями у звичних умовах, має просту форму заповнення, зрозумілий ключ інтерпретації середнього бала та прозорий алгоритм подальших дій (консультація логопеда чи спостереження). Інструмент не є діагностичним, він доповнює, а не замінює чинні розширені протоколи. Для 3–4 класів анкету доцільно застосовувати лише за наявності скарг/сумнівів як додатковий орієнтир перед поглибленим обстеженням. Запропонований підхід сприяє своєчасному виявленню учнів «групи ризику» та кращій координації дій сім'ї й школи.

Перспективи подальших досліджень. Надалі планується уточнити формулювання тверджень для різних шкільних контекстів і підготувати короткі інструкції для користувачів. Доцільно створити зручний бланк/електронну форму з автоматичним підрахунком середнього бала та текстовою підказкою рішення. За потреби шкільної практики можна провести обмежене пілотне випробування для емпіричного уточнення орієнтовних порогів у вибірках 1–2 класів. Рекомендовано інтегрувати анкету у щорічні скринінгові процедури з можливістю повторного застосування для моніторингу змін; у 3–4 класах — використовувати як допоміжний індикатор перед розширеним обстеженням.

Додаток А.

Анкета для батьків (1–2 хв)

ПІБ дитини: _____ Клас: _____ Дата: _____

Інструкція. Оцініть, наскільки легко іншим людям розуміти мовлення вашої дитини у звичних ситуаціях за останній тиждень. Відповідайте самостійно, не обговорюючи з іншими.

Шкала відповідей: 1 – майже ніколи не розуміють; 2 – часто не розуміють; 3 – інколи не розуміють; 4 – переважно розуміють; 5 – завжди розуміють.

Пункт	Твердження	1	2	3	4	5
1	Вдома інші члени родини зазвичай розуміють дитину.	□	□	□	□	□
2	Знайомі дорослі (родичі, сусіди, друзі сім'ї) зазвичай розуміють дитину.	□	□	□	□	□
3	Незнайомі дорослі (нові люди, адміністрація, лікар) розуміють дитину під час коротких розмов.	□	□	□	□	□
4	Однолітки у дворі/на гуртку/в класі розуміють дитину без частих перепитувань.	□	□	□	□	□
5	У шумних місцях (магазин, коридор, свято) дитину загалом розуміють.	□	□	□	□	□
6	Під час телефонної розмови дитину розуміють.	□	□	□	□	□
7	Коли дитина говорить швидше або хвилюється, її все одно розуміють.	□	□	□	□	□

Сума балів: _____ Середній бал = Сума/7: _____

Підпис батька/матері/опікуна: _____

Додаток Б.

Анкета для вчителя (1–2 хв)

ПІБ учня: _____ Клас: _____ Дата: _____

Предмет(и): _____

Інструкція. Оцініть, наскільки легко іншим людям розуміти мовлення цього учня у шкільних ситуаціях за останній тиждень. Відповідайте самостійно.

Шкала відповідей: 1 – майже ніколи не розуміють; 2 – часто не розуміють; 3 – інколи не розуміють; 4 – переважно розуміють; 5 – завжди розуміють.

Пункт	Твердження	1	2	3	4	5
1	У класі учні та дорослі загалом розуміють цього учня.	□	□	□	□	□
2	Інші педагоги/працівники школи зазвичай розуміють учня під час коротких розмов.	□	□	□	□	□
3	Незнайомі дорослі у школі (чергові, адміністрація, відвідувачі) розуміють учня.	□	□	□	□	□
4	Однокласники/учні паралелі розуміють учня без частих перепитувань.	□	□	□	□	□
5	У шумних умовах (перерва, коридор, спортзал) мовлення учня зазвичай зрозуміле.	□	□	□	□	□
6	Під час відповідей біля дошки/усних виступів учня розуміють.	□	□	□	□	□
7	Коли учень говорить швидше або хвилюється, його все одно розуміють.	□	□	□	□	□

Сума балів: _____ Середній бал = Сума/7: _____

Підпис учителя: _____

Додаток В.

Ключ інтерпретації та рішення

Як читати результат (середній бал 1,00–5,00):

Діапазон	Тлумачення	Рішення
1,00–2,49	Дитину важко розуміти в більшості ситуацій	Звернутися до логопеда
2,50–2,99	Зона ризику	Консультація або повтор через 1–3 міс.
3,00–3,49	Проміжний результат	Спостерігати, повторити через 2–3 міс.
3,50–5,00	Підстав для занепокоєння немає	Звичайне навчання; повтор за потреби

Якщо бали батьків і вчителя відрізняються більш ніж на 0,5, орієнтуйтеся на нижчий бал. Пріоритет – 1-2 класи; у 3-4 класах анкета доречна як орієнтир за наявності скарг.

Додаток Г.

Бланк підрахунку та рішення (для друку)

ПІБ дитини: _____ Клас: _____ Дата: _____

Інформант	№1	№2	№3	№4	№5	№6	Середній бал = Сума/7	Рішення
Батьки								□ консультація □ спостереження □ повтор
Учитель								□ консультація □ спостереження □ повтор

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

Додаток Д.

Пам'ятка користувачу

– Заповнюйте самостійно, не узгоджуючи відповіді з іншими.
– Оцінюйте типові ситуації спілкування за останній тиждень.
– Немає «правильних» чи «неправильних» відповідей; важливе ваше реальне враження.
– Результат – орієнтир, не діагноз. За сумнівів – зверніться до логопеда.
– Пріоритет використання – 1–2 класи; у 3–4 класах – лише за наявності скарг/підозр.
– За потреби повторіть оцінювання через 1–3 місяці, щоб відстежити зміни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ільяна В. М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посібник. Київ : ІСПП НАПН України, 2023. 158 с.

2. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Трофименко Л. І. та ін. ; за ред. Л. І. Трофіменко. Київ : ІСПП НАПН України, 2018. 89 с.

3. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навч.-метод. посібник / Данілавічютє Е. А. та ін. Київ : ІСПП НАПН України, 2022. 847 с.

4. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 200 с.

5. Рібцун Ю. В. Implementation of the logopsychosynergetic approach in correctional and developmental work with younger schoolchildren with special speech needs Scientific Collection «InterConf+». *Modern Knowledge: Research and Discoveris* : the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference (February 19-20, 2025; Vancouver, Canada), 54 (236), pp. 179–197. DOI: 10.51582/interconf.19-20.02.2025

6. Jin, F., Tambyraja, S. R., Schmitt, M. B., Farquharson, K., Justice, L. M. Preschool speech intelligibility and 8-year literacy outcomes. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2020, vol. 63, no. 9, pp. 3049–3064. DOI: 10.1044/2020_JSLHR-19-00394

7. Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Tag, J., Ciesla, A. A., Iyengar, S. K., Stein, C. M. Literacy outcomes of children with early childhood speech sound disorders: Impact of endophenotypes. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2011, vol. 54, no. 6, pp. 1628–1643. DOI: 10.1044/1092-4388(2011/10-0124)

8. Tambyraja, S. R., Farquharson, K., Justice, L. M. Reading risk in children with speech sound disorder receiving speech-language services. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2020, vol. 63, no. 7, pp. 2371–2382. DOI: 10.1044/2020_JSLHR-20-00108

9. McLeod, S., Harrison, L. J., McCormack, J. The Intelligibility in Context Scale: Validity and reliability of a subjective rating measure. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2012, vol. 55, no. 2, pp. 648–656. DOI: 10.1044/1092-4388(2011/10-0130)

10. McLeod, S., Crowe, K., Shahaeian, A. Intelligibility in Context Scale: Normative and validation data for English-speaking preschoolers. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 2015, vol. 46, no. 3, pp. 266–276. DOI: 10.1044/2015_LSHSS-14-0120

11. Shriberg, L. D., Kwiatkowski, J. Phonological disorders III: A procedure for assessing severity of involvement. Journal of Speech and Hearing Disorders, 1982, vol. 47, no. 3, pp. 256–270. DOI: 10.1044/jshd.4703.256

12. Xue, W., van Hout, R., Cucchiarini, C., Strik, H. Assessing speech intelligibility of pathological speech: Test types, ratings and transcription measures. Clinical Linguistics & Phonetics, 2023, vol. 37, no. 1, pp. 52–76. DOI: 10.1080/02699206.2021.2009918

Дата першого надходження рукопису до видання: 25.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE BACHELOR OF ECONOMICS FOR THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ЕКОНОМІКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 378.476:57/712:21/56
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.23
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Antonyk Ye.M.,
Postgraduate Student at the Department of Preschool, Primary Education and Educational Management
Mukachevo State University

The article investigates the pedagogical conditions necessary for preparing future bachelors in economics to effectively use information and communication technologies (ICT) in their professional activities. In the context of the ongoing digitalisation of economic education, traditional approaches to professional training are undergoing significant transformation, requiring the integration of digital tools into both theoretical and practical learning processes. The study identifies a set of pedagogical conditions that collectively ensure the formation of all components of future economists' readiness to apply ICT in professional contexts. The first condition emphasises the importance of motivation, directing students towards understanding the pedagogical value of digitalisation in education and fostering a purposeful attitude towards the application of ICT in professional activities. The second condition involves the creation of an information-rich subject environment, designed to expand students' awareness of the specifics of using digital tools, network communities, and Internet resources in their professional functions. The third condition focuses on immersing students in professionally oriented, problem-based interactive tasks, which develop their ability to resolve pedagogical and professional challenges using ICT, thereby bridging theoretical knowledge and practical application. Finally, the fourth condition entails the organisation of tutorial support for students' self-educational activities, providing guidance and supervision during the completion of project-based assignments that involve integrating ICT into professional practice. The study highlights that these pedagogical conditions are interdependent and form a continuum that promotes the systematic development of digital competence, practical skills, and professional readiness. The findings demonstrate that the successful implementation of these conditions contributes not only to students' technical proficiency but also to their personal growth, motivation, and adaptability within a rapidly evolving digital economy. This study provides insights into the design of pedagogical strategies and educational practices that ensure the competitiveness, innovation, and professional preparedness of future economists, aligning their skills and competencies with contemporary digital requirements and the expectations of modern labour markets.

Key words: *vocational training, future bachelors in economics, digitalization, pedagogical conditions, improvement, educational process, information and communication technologies.*

У статті схарактеризовано педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів з економіки до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Підкреслюється, що ефективна підготовка в умовах цифровізації економічної освіти потребує системного впровадження комплексу педагогічних умов, спрямованих на формування всіх компонентів готовності студентів до впровадження згаданих технологій. Серед ключових умов виділяються: забезпечення мотивації майбутніх бакалаврів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій, створення інформаційно-насиченого предметного середовища навчання, занурення студентів у професійно спрямовані проблемні інтерактивні завдання та організація тьюторського супроводу їхньої самоосвітньої діяльності під час виконання проєктних завдань.
Підкреслюється взаємозалежність цих педагогічних умов, для створення цілісного континууму, що забезпечує систематичний розвиток компонентів досліджуваної готовності, практичних вмінь та навичок майбутніх бакалаврів з економіки застосовувати ІКТ у професійній діяльності. Наголошується на міждисциплінарному характері такої підготовки, необхідності постійного самоосвітнього розвитку та ролі тьюторів у створенні ефективного навчального середовища. Реалізація таких умов сприяє особистісному розвитку студентів, їх мотивації та адаптивності в умовах цифрової економіки. Стаття пропонує педагогічні стратегії, що забезпечують конкурентоспроможність, інноваційність підготовки майбутніх бакалаврів з економіки, формування знань, вмінь, навичок та професійної впевненість у використанні сучасних інформаційних технологій у професійній практиці.
Ключові слова: *професійна підготовка, майбутні бакалаври з економіки, цифровізація, педагогічні умови, вдосконалення, освітній процес, інформаційно-комунікаційні технології.*

Problem Statement in General Terms. In the educational process of higher education institutions, updating the preparation of future bachelors in economics for the use of information and communication technologies in professional activities entails the implementation of a set of pedagogical conditions that purposefully activate the formation of all components of the readiness under investigation. Traditionally, in the scholarly literature, the set of pedagogical conditions is understood as a complementary continuum of external factors (material and spatial environment, methods, tools, forms of educational activity, teaching

staff of higher education institutions, educational and methodological support) and internal factors that ensure the effectiveness of a particular fragment of educational reality (in this case – the preparation of future bachelors in economics), oriented towards fulfilling the social demand for the competitiveness of the 21st-century economist of the new formation.

The analysis of recent studies and publications indicates that in the context of the digitalisation of economic education, approaches to preparing future bachelors in economics for the use of information and communication technologies in professional activities are undergoing transformation. In particular, V. Balyuk and N. Kononets examine information systems for creating electronic educational resources to implement resource-oriented learning for students of economic specialisations [1]. An important aspect of pedagogical preparation is the identification of conditions for forming professional competence in future economists in interaction with digital technologies. Accordingly, V. Demskyi reveal the pedagogical conditions for preparing bachelors for the effective use of ICT in professional activities [2].

N. Dobrovolska, S. Merinova, and O. Dobrovolskyi focus on the didactic aspect of developing digital competence in future economists when teaching the course “Business Process Modelling” [3], which creates conditions for the practical use of digital tools in the learning process. In turn, U. Dudka explores the organisational and pedagogical conditions for preparing future economists with the application of information and communication technologies [4], which determine the structure of the curriculum and the role of the teacher in the digital environment.

The studies by K. Kopniak and L. Radzikhovska reveal the components of digital competence in future economists [5], while A. Kosov focuses on preparing managers for the effective use of digital technologies in managing production processes [6], emphasising the interdisciplinary nature of digital training. L. Lebedyk, V. Strelnikov, and L. Krulko examine the use of digital technologies in the preparation of future managers and economists [7], demonstrating the practical integration of digital tools into educational processes.

In the context of ensuring the quality of preparation for future economists, L. Maksymova identifies the principles for applying information and communication technologies [8], while T. Priydak, L. Yaloveha, O. Leha, T. Mysnyk, and S. Zoria consider the development of digital competence as a condition for ensuring students’ competitiveness [9]. O. Ptakhina studies the practical application of ICT in the training of specialists in the economic field [10], whereas A. Zahorodnia compares the professional training of economists in Ukraine and Poland [11], revealing opportunities for implementing best practices. Finally, O. Serhiiev highlights the formation of innovative and entrepreneurial competence in future economists [12], which contributes to the development of their ability to adapt to the digital environment of professional activity. At the same time, the issue of specifying the pedagogical conditions for preparing future bachelors in economics for the use of ICT in professional activities requires further research, particularly regarding the integration of digital tools into practical training and the formation of professional competences in the contemporary educational environment.

The aim of the article is to characterise the pedagogical conditions for preparing future bachelors in economics for the use of information and communication technologies in professional activities.

Presentation of the main material. An analysis of contemporary research related to the preparation of future bachelors in economics for professional activities in the digital society allowed for the conclusion that experimental models of such education are generally probabilistic. This means that the effectiveness of their implementation relies on the creation of certain pedagogical conditions within the educational process of higher education institutions.

Based on an analysis of domestic and international experience in teaching economics students to use information and communication technologies while performing professional functions; contemporary scientific developments concerning the mobility of professionals with higher economic education in the context of digitalisation; and the requirements of national educational standards regarding the content and outcomes of professional training for students in the given specialisation, a list of potentially effective pedagogical conditions for preparing future bachelors in economics for the use of information and communication technologies in professional activities has been identified, namely:

Ensuring the motivation of future bachelors in economics to apply information and communication technologies in professional activities by directing students towards understanding the pedagogical value of digitalisation in education within institutions of professional pre-higher education;

Creating an information-rich subject environment for the education of future bachelors in economics to expand students’ awareness of the specifics of applying information and communication technologies, network communities, and Internet resources during professional activities;

Immersing future bachelors in economics in professionally-oriented problem-based interactive tasks to develop skills for solving pedagogical tasks using information and communication technologies;

Organising tutorial support for the self-educational activities of future bachelors in economics while students carry out project assignments related to integrating information and communication technologies into professional practice.

The listed pedagogical conditions have been defined in such a way that each specific factor contributes to the development of a particular component of future bachelors' readiness in economics for the application of information and communication technologies in professional activities. At the same time, their comprehensive implementation creates a continuum for systematising influence and initiates the formation of the studied readiness in future bachelors in economics as a whole.

The success of using information and communication technologies in professional activities largely depends on the motivation to apply these technologies. In the context of the digitalisation of education, the teacher is the person who helps students navigate this space. Based on an analysis of the functional responsibilities of future bachelors in economics, it is assumed that the more capabilities they possess to perform various types of professional activities, the more successful their actions in applying information and communication technologies will be. In pedagogical work, they will carry out teaching, research, methodological, socio-pedagogical, educational, and cultural-enlightenment activities, each of which requires the application of appropriate strategies for using these modern educational technologies.

Orientation within the space of information and communication technologies is based on the continuous acquisition of knowledge, skills, and experience to confidently, effectively, critically, and safely select and apply them in various aspects of professional activity. Contemporary researchers emphasise the complexity of future bachelors' readiness in economics to use information and communication technologies to solve professional tasks as a personal phenomenon, highlighting the importance of developing motivation and the value system of economics students. Motivation based on value orientations enables future bachelors in economics to grow professionally in a digital society. Referring to these points, the first pedagogical condition of the study was identified: ensuring the motivation of future bachelors in economics to apply information and communication technologies in professional activities, based on guiding students towards understanding the pedagogical value of digitalisation in education within institutions of professional pre-higher education.

The increasing complexity of the professional functions of future bachelors in economics is largely determined by the trend of digitalising all societal processes, including professional pre-higher education. Its transformation, like that of any educational system, relies on teaching staff capable of creating the key conditions in professional pre-higher education institutions for students to learn the fundamentals of the digital economy; improving the learning process through the use of information and communication technologies, which is essential for providing the digital economy with competent personnel. The rapid development of digital didactics and the mechanisms for its implementation require that future bachelors in economics acquire, during their studies, fundamental knowledge necessary for performing pedagogical tasks in professional activities, relying on modern opportunities provided by the digitalisation of education. Therefore, the second pedagogical condition of the study was identified as the creation of an information-rich subject learning environment for future bachelors in economics, aimed at expanding students' awareness of the specifics of using information and communication technologies, online communities, and Internet resources in professional activities.

From the authors' perspective, the interpretation of the second pedagogical condition is based on the understanding that the subject learning environment for future bachelors in economics encompasses both the context of students' professional activities and the context of the current stage of development of information and communication technologies. Consequently, the traditional content of education for future bachelors in economics has been enriched with software, hardware-software, and technical tools and devices, modern means and systems for transmitting information, and mechanisms for information exchange, which ensure operations for collecting, accumulating, storing, and transmitting information, as well as provide access to the informational resources of computer networks.

The current stage of development of our country is characterised by targeted regulatory, ideological, and managerial support for the education system from the state, covering substantive, methodological, and technological aspects of its improvement within the framework of implementing the idea of digitalisation. Within this policy, priority is given not to ready-made knowledge, but to the creation of practical conditions in higher education institutions for acquiring knowledge, the continuous expansion of experience in applying the acquired educational information, which ultimately will determine the professional development and growth of future bachelors in economics.

It is evident that a contemporary benchmark for designing the content of education for economics students to use information and communication technologies in professional activities is the provision of practice-oriented learning. Within the framework of our study, this requires the development and integration into the higher education institution's educational process of a system of professionally oriented tasks (situations) of various types. In light of these considerations, the third pedagogical condition, which potentially ensures the effectiveness of the studied process, is defined as immersing future bachelors in economics in professionally oriented problem-based interactive tasks to develop the skills required to solve pedagogical tasks using information and communication technologies.

The implementation of this pedagogical condition was based on the integration into the content of lectures and practical classes of author-developed didactic units (professionally oriented problem-based interactive tasks), the content of which was designed in the form of a specific situation arising in the professional activities of future bachelors in economics. Resolving such situations requires the purposeful use of information and communication technologies.

In the process of forming new knowledge, skills, and abilities within a particular subject area or acquiring new professional competencies, scholars emphasise the crucial role of students' self-educational activity, including that of future bachelors in economics. Both domestic and international researchers highlight the significant role of digital technologies and project-based activities in this context. A well-designed structure and content of self-educational activity allow for consideration of social factors as well as students' psychophysiological characteristics, while applying various digital innovations. This ensures the creation of a personalised educational environment, in which each participant can progress according to their own pace, relying on individual characteristics and needs, addressing existing gaps in knowledge, skills, and competencies.

However, mastering the specificities of using information and communication technologies in professional activities often requires consultations and support from higher education teaching staff. Therefore, the fourth pedagogical condition was identified as the organisation of tutor support for the self-educational activities of future bachelors in economics during the completion of students' project tasks, which relate to the integration of information and communication technologies into professional practice. The formation of a unified information space within higher education institutions and the development of information and communication technologies have determined the active use, over the past two decades, in the pedagogical discourse of categories reflecting the essence of forms of pedagogical support borrowed from the experience of foreign countries: "tutoring", "moderation", and "supervision". An analysis of contemporary scientific publications and tutoring practice, as an independent direction of practical activity, demonstrates the multifaceted approaches of both foreign and domestic researchers to the study of the theoretical and applied foundations of tutoring practice.

Conclusions. Scientific progress and innovative changes occurring in society are shaping new requirements for future bachelors in economics, who must engage in professional teaching activities within the context of comprehensive informatization and digitalisation of vocational higher and professional-technical education. Over the past two decades, Ukraine has pursued reforms within the framework of digitalisation and the use of information and communication technologies and digital tools to improve the functioning of various spheres of societal life. Large-scale transformations in the educational sector necessitate the implementation of new learning formats, including for students of vocational higher education institutions. Consequently, higher education faces the complex task of preparing not only a competent bachelor in economics but also a professional pedagogue of vocational education, whose personal qualities and abilities correspond to the requirements of digital education, digital communities, and the contemporary labour market, and who will be capable of organising the educational process in entirely new informational conditions. It is precisely for this purpose that the pedagogical conditions we have identified are directed.

REFERENCES:

1. Балюк В. О., Кононец Н. В. Інформаційні системи створення електронних освітніх ресурсів для реалізації ресурсно-зорієнтованого навчання студентів економічних спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. Вип. 2 (131). С. 52–59.

2. Демський В. В., Мірошніченко В. І. Педагогічні умови підготовки бакалаврів з економіки до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*. 2025. № 3. С. 17–22.

3. Добровольська Н. В., Мерінова С. В., Добровольський О. І. Дидактичний аспект формування цифрової компетентності майбутніх фахівців-економістів при викладанні курсу «Моделювання бізнес-процесів». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 66. С. 30–37.

4. Дудка У. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2019. № 16(1). С. 123–138. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v16i1.694

5. Копняк К., Радзіховська Л. Складові цифрової компетентності майбутніх економістів. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. 2021. Vol. 9, № 1. С. 80–82.

6. Косов А. І. Засади підготовки майбутніх менеджерів до ефективного використання цифрових технологій у керуванні виробничими процесами. *Теорія і методика професійної освіти.* 2024. Вип. 70, т. 1. С. 151–155.

7. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю., Крулько Л. В. Використання цифрових технологій у підготовці майбутніх менеджерів та економістів. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 3(222), 39–43. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-39-43

8. Максимова Л. П. Принципи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах. 2014. № 4. С. 42–47.

9. Приймак Т. Б., Яловега Л. В., Лега О. В., Мисник Т. Г., Зоря С. П. Розвиток цифрової компетентності як умова забезпечення конкурентоспроможності майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 5. С. 29–47.

10. Птахіна О. М. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки фахівців економічного профілю. *Економічний вісник Донбасу*. 2011. № 3 (25). С. 154–157.

11. Загородня А. А. Порівняльний аналіз професійної підготовки фахівців економічної галузі в Україні та Польщі. *Освіта: сучасні дискурси*. 2019. № 1. С. 100–106.

12. Сергієв О. А. Формування інноваційної та підприємницької компетентності майбутніх економістів. *Еспасіо*. 2018. № 49. С. 39–44.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗДО ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

SCIENTIFIC SUBSTANTIATION OF THE TECHNOLOGY OF TRAINING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF SENIOR PRESCHOOLERS

УДК 37.091.3:001.8
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.24
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Борисенко К.Ю.,
аспірантка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) до розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. Підкреслюється, що сучасні суспільні виклики вимагають від педагога не лише професійних знань і вмінь, а й високого рівня емоційної компетентності, що забезпечує ефективну взаємодію з дітьми та сприяє гармонійному особистісному становленню дитини. На основі аналізу наукових досліджень у сфері психології та педагогіки обґрунтовано значення емоційного інтелекту як ключової складової соціалізації дошкільників. У статті визначено структурні компоненти педагогічної технології (цільовий, концептуальний, суб'єктний, змістовий, процесуальний і результативний), які інтегрують знання, уміння, навички та особистісні якості здобувачів освіти. Автором виділено напрями підготовки майбутніх вихователів: освітній, квазіпрофесійний та соціально-гуманітарний, які поєднують теоретичне навчання, практичний досвід і волонтерську діяльність. Особливу увагу приділено етапам реалізації технології (мотиваційний, інформаційно-змістовий, практичний, творчий), що забезпечують поступовий розвиток професійної готовності вихователів до формування емоційного інтелекту старших дошкільників. Охарактеризовано традиційні та інноваційні методи навчання, зокрема інтерактивні, тренінгові, ігрові, рефлексивні й терапевтичні практики, які сприяють розвитку емоційної культури майбутніх педагогів галузі дошкільної освіти. Доведено, що системне впровадження цієї технології забезпечує формування емоційної чутливості, здатності до саморегуляції, емпатії та педагогічної майстерності вихователя. Запропонована модель технології підготовки спрямована на підвищення ефективності професійної діяльності майбутніх педагогів і, як наслідок, гармонійний розвиток дітей у дошкільних закладах.
Ключові слова: *дошкільна освіта, майбутні вихователі, емоційний інтелект, педагогічна технологія, професійна підготовка.*

The article addresses the issue of preparing future preschool teachers to foster the development of emotional intelligence in senior preschool children. It emphasizes that contemporary social challenges require educators not only to possess professional knowledge and skills but also to demonstrate a high level of emotional competence, which ensures effective interaction with children and contributes to their harmonious personal development. Based on an analysis of psychological and pedagogical research, the article substantiates the significance of emotional intelligence as a key component of preschoolers' socialization. The structure of the pedagogical technology (target, conceptual, subject, content, procedural, and result-oriented components) is presented as an integrated system combining knowledge, skills, and personal qualities of future educators. The author identifies three main areas of training: educational, quasi-professional, and socio-humanitarian, which include theoretical learning, practical training, and volunteering activities. Special attention is given to the stages of implementation (motivational, informational-content, practical, creative), which gradually ensure the professional readiness of teachers to foster emotional intelligence in children. Both traditional and innovative teaching methods are described, including interactive, training-based, game-based, reflective, and therapeutic practices, which contribute to the development of emotional culture, self-regulation, empathy, and pedagogical mastery. The study proves that systematic implementation of this technology enables the formation of emotional sensitivity, self-control, and professional competence of future educators. The proposed model of training is aimed at increasing the effectiveness of pedagogical practice and supporting the emotional and social well-being of preschool children.
Key words: *preschool education, future teachers, emotional intelligence, pedagogical technology, professional training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасне суспільство вимагає від людини не лише високого рівня інтелектуального розвитку, а й сформованої емоційної компетентності, що забезпечує ефективну соціалізацію та гармонійний розвиток особистості. Емоційний інтелект є однією з ключових умов успішної адаптації дитини до умов сучасного світу. У зв'язку з цим важливим завданням системи дошкільної освіти є розвиток емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку, що зумовлює необхідність якісної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до цієї діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками питання розвитку емоційного інтелекту дітей активно досліджується у працях вітчизняних та зарубіжних науковців (Д. Гоулман, П. Саловей, Дж. Майєр, Л. Савченко, О. Кононко, О. Скрипченко). У дослідженнях зазначених авторів висвітлено роль емоційного інтелекту у становленні особистості дитини, його вплив на успішність соціальних контактів та подальшу адаптацію в суспільстві. Разом із тим наголошується на необхідності підготовки педагогічних кадрів до розвитку емоційної сфери дітей.

У свою чергу, ідеї технологічного підходу в педагогічній науці обґрунтовано в роботах Д. Вербівський, І. Дичківська, І. Котєнєва; В. Оніпко, В. Швирка [1, 2, 3, 4].

Технологізація освітнього процесу у закладах вищої освіти обґрунтована в студіях В. Вишківської, М. Вовк, В. Желанової, С. Кравченко, А. Нісімчук, І. Прокопенко, О. Пєхота, С. Сисоєва, І. Смагін, О. Янкович [5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14].

Крім того, проблема використання традиційних та інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми ґрунтовно представлена в роботах О. Бартків, Л. Зданевич, Н. Миськова, С. Вітвицької, А. Слободенюк [15, 16].

У контексті підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності питання формування їхньої емоційної компетентності, а також розвитку емоційного інтелекту, та опанування технологіями розвитку емоційного інтелекту дітей залишається недостатньо розробленим.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зростаючий інтерес до проблеми розвитку емоційного інтелекту в дошкільному віці та наявність численних досліджень у галузі психології й педагогіки, низка аспектів цієї проблематики залишається недостатньо вивченою. Зокрема, не набуло належного наукового осмислення питання цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку емоційного інтелекту саме у старших дошкільників.

Недостатньо розроблено теоретичні засади та практичні підходи до формування у студентів педагогічних спеціальностей спеціалізованих знань і вмінь, що забезпечували б ефективну педагогічну підтримку емоційного розвитку дітей. Водночас не окреслено чіткої структури педагогічної технології, яка б інтегрувала як професійні, так і особистісні компоненти підготовки вихователя у контексті розвитку емоційної сфери дошкільників.

Крім того, залишаються відкритими питання щодо змістового наповнення, форм, методів і засобів реалізації такої технології у вищих педагогічних закладах освіти. Це зумовлює необхідність подальшого наукового дослідження, спрямованого на комплексне обґрунтування й упровадження ефективної моделі підготовки фахівця, здатного забезпечити всебічний емоційний розвиток дитини дошкільного віку.

Метою статті є наукове обґрунтування технології підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Удосконалення системи професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти обумовлюється необхідністю відповідати новим викликам суспільства, що динамічно змінюється. Зокрема, дедалі більшої актуальності набуває проблема розвитку емоційного інтелекту в дітей дошкільного віку, як важливої складової їхньої особистісної зрілості, соціальної адаптації та психологічного благополуччя.

На сучасному етапі в педагогічній науці спостерігається активний інтерес до феномену емоційного інтелекту, що розглядається як здатність розпізнавати власні емоції й емоції інших, керувати ними, формувати емоційно насичені міжособистісні стосунки. Водночас постає завдання формування у майбутніх вихователів відповідних професійних компетентностей, які дозволять їм не лише розуміти значення емоційного розвитку, але й ефективно сприяти цьому процесу у дітей старшого дошкільного віку.

Технологія підготовки фахівця в цьому напрямі має спиратися на міждисциплінарний підхід, поєднувати теоретичні знання, практичні навички й емоційний досвід, що сприятиме формуванню емоційної культури вихователя як особистості та професіонала. Саме така комплексна підготовка дозволить забезпечити якісну реалізацію завдань емоційного виховання у дошкільному закладі.

Обґрунтовуючи технологію підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників, варто звернути увагу компоненти вказаної технології, так, *цільовий компонент* технології підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників уміщує провідну мету технології, її завдання.

Метою технології визначаємо готовність майбутніх вихователів ЗДО до розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. Вважаємо, що у процесі професійної підготовки здобувачі мають набути здатності до забезпечення емоційного благополуччя дошкільників, розвитку у них емпатії, емоційного самоконтролю на основі розпізнавання власних емоцій і емоцій оточуючих.

Провідні завдання технології убачаємо в:

– оволодінні майбутніми вихователями сукупності теоретичних знань про сутність емоційного інтелекту та специфіку його розвитку на різних вікових етапах, у тому числі, на етапі старшого дошкільного віку;

– набутті здобувачами відповідних компетентностей щодо упровадження форм, методів та прийомів розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в освітній процесі ЗДО;

– розвитку емоційної сфери майбутніх вихователів задля управління власними емоціями, збереження психологічної рівноваги та моделювання позитивної поведінки.

Концептуальний компонент технології підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників

відображає провідні ідеї ключової освітньої парадигми, яка інтегрує в собі низку наукових підходів (особистісно-зорієнтований, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний, рефлексивний, технологічний), які розкривають проблему дослідження.

Так, особистісно-зорієнтований підхід є одним з найважливіших, адже ґрунтується на ідеях урахування індивідуальних потреб здобувача, поваги до його особистості, унікальності, думок та почуттів. Очевидно, що у межах такого підходу передбачається створення відповідних умов для майбутнього вихователя, де він має можливість повністю розкрити свій потенціал.

Своєю чергою, у межах аксіологічного підходу акцентовано на системі ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів, їх моральних принципах та установках щодо дитинства як цінності, майбутньої професії та себе. Аксіологічний підхід спрямовує освітній процес на інтеріоризацію добувачами необхідної сукупності професійних та особистісних цінностей та смислів.

Компетентнісний підхід орієнтує на формування сукупності знань, умінь, навичок, особистісних якостей здобувачів, що дозволять успішно розвивати емоційний інтелект старших дошкільників у подальшій професійній діяльності.

З ним тісно пов'язаний діяльнісний підхід, оскільки необхідні здатності та компетентності у майбутніх вихователів для розвитку емоційного інтелекту дітей реально сформувати лише у процесі різних видів діяльності (навчальної, соціально-гуманітарної, квазіпрофесійної, самоосвітньої тощо).

Технологія підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників ураховує ідеї рефлексивного підходу, так як надважливим є аналіз здобувачами освіти власних емоцій, вміння контролювати їх та усвідомлювати можливі наслідки. Шляхом рефлексії у майбутніх вихователів формується емоційно-особистісне ставлення до певних педагогічних явищ, готовність до педагогічної діяльності; розвиваються емпатійні прояви, поглиблюється інтерес до обраної професії; формується адекватну самооцінка тощо.

Технологічний підхід передбачає використання сукупності традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів, засобів роботи із здобувачами у різних напрямках діяльності з метою їх якісної підготовки до розвитку емоційного інтелекту дошкільників.

Зазначимо, що технологія підготовки майбутніх вихователів до розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників базується на низці принципів, а саме: загальні та специфічні.

До загальних принципів відносимо:

– принцип урахування індивідуальних особливостей майбутніх вихователів ЗДО – урахування унікальності, психологічних особливостей, специфіки емоційної сфери здобувачів;

– принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу – професійна підготовка майбутніх вихователів будується на основі визнання суб'єктності та рівноправності здобувача, з використанням відповідних студентоцентрованих педагогічних технологій взаємодії;

– принцип взаємозв'язку теорії з практикою – системне поглиблення набутих ЗУН через різні види діяльності (навчальна, соціально-гуманітарна, квазіпрофесійна тощо);

– принцип активного навчання, який реалізовується шляхом використання інтерактивних педагогічних технологій та занурення здобувачів в активну взаємодію з дітьми раннього і дошкільного віку.

Визначимо і специфічні принципи технології, до яких ми віднесли:

– принцип соціально-емоційного навчання, що передбачає навчання через усвідомлення власних емоцій, емоційних станів інших, налагодження відповідної інтеракції з оточуючими на основі емпатії тощо;

– принцип емоційної рефлексивності, коли кожен вид діяльності супроводжується рефлексією з приводу власних емоцій, почуттів, досягнень для подальшої імплементації відповідного принципу в систему дошкільної освіти;

– принцип співпраці ЗВО з різними соціальними інститутами з метою занурення здобувачів освіти у різні види педагогічної інтеракції з дітьми.

Суб'єктний компонент технології репрезентовано всіма учасниками освітнього процесу у ЗВО, які задіяні у професійній підготовці майбутніх вихователів, а також дітьми й вихователями-практиками.

Майбутні вихователі ЗДО є провідними суб'єктами, на який спрямовано безпосередні дії. Саме здобувачі є безпосередніми учасниками освітнього процесу, які проходять підготовку до розвитку емоційного інтелекту у дошкільників шляхом становлення власної суб'єктності під час набуття необхідних компетентностей.

Викладачі ЗВО, які задіяні у професійній та фаховій підготовці майбутніх вихователів – також є суб'єктами модельованої технології, оскільки саме від них залежить перебіг та якість освітнього процесу, імплементація принципів, форм, методів та засобі роботи із здобувачами, вибудовування суб'єкт-суб'єктної взаємодії між всіма учасниками.

Діти старшого дошкільного віку та вихователі-практики, з якими здобувачі мають можливість взаємодіяти під час всіх видів практик та у процесі соціально-значущої діяльності також виступають важливими суб'єктами технології.

Змістовий компонент технології представлений напрямками діяльності, до яких залучений

майбутній вихователь ЗДО, а саме: освітній, квазіпрофесійний, соціально-гуманітарний.

Зупинимось на цьому більш детально. Так, освітній напрям передбачає різні види роботи із здобувачами у межах обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів протягом чотирьох років навчання. Освітній напрям охоплює взаємодію всіх учасників освітнього процесу ЗВО у рамках реалізації навчального (лекції, практичні роботи, семінарські заняття, консультації, тренінги) та наукового (круглі столи, науково-практичні конференції) процесів, також цей напрям передбачає роботу з професорсько-викладацьким складом ЗВО (освітні тренінги та тренінги з профілактики емоційного вигорання). Важливим завданням у межах освітнього напряму діяльності є опанування майбутніми вихователями базових знань про особливості формування дітей дошкільного віку, ефективні форми та методи співпраці з дошкільниками, формування уявлень про категорію «емоційний інтелект особистості» та розвиток емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку. Отже, метою означеного напряму є надати теоретичні знання та інструменти педагогічної взаємодії для майбутніх вихователів ЗДО.

Своєю черго, *квазіпрофесійний напрям* реалізується під час усіх видів педагогічних практик, де здобувач має можливість безпосередньої інтеракції з дітьми старшого дошкільного віку.

У межах даного напряму роботи майбутні вихователі ЗДО залучені до підготовки та проведення різних форм роботи з дошкільниками (заняття, екскурсії, прогулянки, свята/розваги), супроводу дітей під час режимних моментів в ЗДО, роботи з педагогічним колективом тощо. Основним завданням визначеного напряму діяльності є отримати практичні вміння та навички у комунікації з дітьми старшого дошкільного віку, сформувати основні професійні компетентності. Метою квазіпрофесійного напряму є удосконалення та розширення теоретичних знань, набуття необхідних практичних умінь та навичок; формування майбутніх вихователів, які повністю усвідомлюють сенс професії вихователя.

Окремо, виділяємо *соціально-гуманітарний напрям*, який передбачає залучення здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» до участі, організації та проведення різноманітних заходів соціально-значущого спрямування (свята-розваги, організація дозвілля для дітей з особливими освітніми проблемами, дітей позбавлених батьківського піклування, дітей загиблих учасників бойових дій, дітей ВПО тощо). Завданням соціально-гуманітарного напряму, вважаємо залучати майбутніх фахівців дошкільної ланки до доброчинної діяльності та сприяти усвідомленій волонтерській діяльності здобувачів вищої освіти, заохочувати до прояву власних ініціатив у сфері волонтерства, що стане можливим завдяки співпраці ЗВО із різними соціальними інститутами.

Отже, визначені напрями роботи із здобувачами у межах технології спрямовані на комплексну підготовку майбутніх вихователів до розвитку емоційного інтелекту дітей старшого віку.

Процесуальний компонент технології передбачає її реалізацію відповідно до етапів з використанням спектру форм та методів роботи на кожному з них.

Провідними етапами технології підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників: мотиваційний, інформаційно-змістовий, практичний та творчий.

Так, *мотиваційний етап* технології підготовки майбутніх вихователів до розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників відіграє ключову роль у формуванні внутрішньої зацікавленості здобувачів у професійній підготовці та розвитку їхньої емоційної чутливості. На мотиваційному етапі створюється основа для усвідомлення значущості емоційного інтелекту як важливого компонента успішної педагогічної діяльності та розвитку дітей старшого дошкільного віку.

До провідних завдань означеного етапу відносимо: усвідомлення майбутніми вихователями важливості емоційного інтелекту у становленні особистості; стимулювання інтересу до самоосвіти та саморозвитку в напрямі власної емоційної сфери; формування позитивної установки на застосування форм і методів розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників.

Інформаційно-змістовний етап технології спрямований на формування сукупності знань та уявлень майбутніх вихователів про сутність, зміст та специфіку емоційного інтелекту особистості, у тому числі на етапі дошкільного віку, а також про форми і методи роботи з дітьми в означеному напрямі. Тож, даний етап є ключовим у засвоєнні теоретичних знань і практичних основ щодо емоційного інтелект, що стане можливим у межах освітнього, квазіпрофесійного та соціально-гуманітарного напряму роботи.

До провідних завдань етапу зараховуємо:

– формування у здобувачів знань про сутність емоційного інтелекту, його складові;

– формування розуміння майбутніми вихователями психологічних засад і специфіки емоційного інтелекту на різних вікових етапах;

– опанування змісту технологій і методик розвитку емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку;

– формування уявлень про емоційно сприятливе середовище в ЗДО.

На *практичному етапі* технології майбутні вихователі ЗДО мають відпрацювати реальні навички й уміння розвитку емоційного інтелекту дітей та створення відповідного середовища в ЗДО.

Провідними завданнями етапу є:

– формування у майбутніх вихователів здатності до організації різних видів діяльності, що сприяють розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників;

– відпрацювання навичок діагностики емоційних станів дошкільників;

– формування рефлексивної компетенції щодо аналізу власних емоційних реакцій та поведінки у процесі взаємодії з дітьми та їх батьками.

І, нарешті, *творчий етап* має на меті сформувати уміння самостійно ініціювати, організовувати та реалізовувати різні види активності для старших дошкільників з метою розвитку у них емоційного інтелекту у межах наукової, квазіпрофесійної та соціально-гуманітарної напрямів діяльності.

Творчий етап є кульмінацією процесу підготовки майбутніх вихователів до розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників, яка дозволяє їм самостійно реалізовувати квазіпрофесійну та наукову діяльність незалежно від викладача.

У межах означеної технології підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку доцільно інтегрувати традиційні та інноваційні форми та методи роботи з майбутніми вихователями на кожному з визначених етапів.

Так, традиційними визначаємо *лекції, практичні заняття, педагогічні практики (ознайомча, навчальна, виробнича, організаційно-методична)*.

Як зазначають М. Матішак та І. Скоморовська, практичні навички формуються у майбутніх фахівців дошкільної освіти під час практичних занять із нормативних і вибіркових дисциплін (моделювання, проєктування, заняття з елементами тренінгу), проходження різних видів педагогічної практики (навчальна, виробнича тощо), а також використання потенціалу неформальної освіти (тематичні вебінари та онлайн-курси для розвитку комунікативних навичок, стресостійкості емоційної саморегуляції педагогів, із проблем розвитку емоційного інтелекту та психоемоційної підтримки дітей і дорослих тощо). Доречним у контексті досліджуваної проблеми є ознайомлення майбутніх педагогів із практичними порадами психологів, особливо в умовах війни [17]. Така форма взаємодії з майбутніми вихователями, як лекція є основою для формування базових теоретичних знань, адже саме завдяки такій формі відбувається систематичний та послідовний виклад навчального матеріалу.

Щодо практичних занять, ця форма організації освітнього процесу ЗВО є ефективною, так як сфокусована на сформованості необхідних практичних умінь і навичок здобувачів вищої освіти.

Під час реалізації різного виду педагогічних практик, здобувачі спеціальності «Дошкільна освіта» можуть відпрацювати та вдосконалити отримані під час теоретичної та практичної частин курсу знання, вміння і навички.

Схарактеризуємо інноваційні форми та методи формування готовності майбутніх вихователів до розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників.

Інтерактивні методи навчання, а саме: *метод «емоційного кола»* (обговорення власного емоційного досвіду у групі, аналіз емоційних ситуацій; розвиток навичок усвідомлення та регулювання емоцій); *кейс-метод* (розбір реальних ситуацій з роботи вихователів, де потрібно вирішити емоційно значущі педагогічні проблеми; формування вміння аналізувати поведінку дітей та обирати відповідні стратегії взаємодії); *метод моделювання педагогічних ситуацій (*відпрацювання способів реагування на емоційні прояви дітей у різних ситуаціях (агресія, страх, радість, тривожність); виховання емоційної стійкості у майбутніх педагогів); ***г****рупові дискусії та дебати (*аналіз наукових підходів до розвитку емоційного інтелекту у дітей; дискусії щодо ролі вихователя у створенні емоційно безпечного середовища); *метод проєктів (*здобувачі вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» розробляють, створюють міні-програми або методичні розробки для роботи з емоціями дітей (ігри, тренінги, казки)); розвиток креативності та здатності до розробки інноваційних педагогічних технологій).

Тренінгові та ігрові методи навчання***:*** *тренінги емоційної компетентності (*вправи на розпізнавання та вираження власних емоцій; розвиток емпатії та навичок активного слухання; техніки саморегуляції та управління стресом); *рольові ігри* (здобувачі освіти грають ролі вихователя та дитини у змодельованих ситуаціях, вчаться розуміти дитячі емоції та реагувати відповідним чином); *психогімнастика* (виконання рухових вправ, що сприяють розкриттю емоцій (мімічні вправи, пластичні етюди); формування невербальної виразності, важливої для роботи з дітьми); *техніки релаксації та зняття напруги* (дихальні практики, методи аутотренінгу; формування навичок саморегуляції, які допоможуть педагогам контролювати власний емоційний стан у роботі з дітьми).

Методи рефлексії та самопізнання, такі як: *метод «емоційного портрета»* (створення студентами візуального або текстового опису власного емоційного інтелекту (сильні та слабкі сторони)); *педагогічний щоденник емоцій* (щоденний аналіз емоційних станів у процесі навчання та педагогічної практики); *рефлексивні бесіди та анкетування* (визначення рівня власної емоційної компетентності; аналіз змін у ставленні до роботи з дитячими емоціями).

Цифрові технології (освітні платформи та онлайн-курси), мобільні застосунки для розвитку емоційного інтелекту (Mindfulness Apps (Headspace, Calm) – розвиток емоційної саморегуляції, EmoTrainer – вправи для розпізнавання емоцій); відеоаналіз (перегляд і аналіз відеоситуацій із взаємодії вихователя та дітей*);*

Методи творчої терапії *(казкотерапія* – використання терапевтичних казок для навчання дітей розуміти та виражати емоції; *арт-терапія* – малювання емоцій, створення «емоційного щоденника»; використання або створення метафоричних асоціативних карт; *драматизація* – театралізовані вистави з акцентом на емоційні прояви персонажів; *музикотерапія* – прослуховування музики для аналізу та вираження емоцій).

Результативний компонент відображає прогнозований результат технології – готовність майбутніх вихователів ЗДО до розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

Ґрунтуючись на викладеному вище, маємо можливість визначити *технологію підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку як цілісну сукупність взаємопов'язаних компонентів (цільовий, концептуальний, суб'єктний, змістовий, процесуальний та результативний), що забезпечує системний процес формування у здобувачів теоретичних знань, практичних умінь і професійних компетентностей задля ефективного розвитку в дітей емоційного інтелекту шляхом поступової реалізації етапів (мотиваційний, інформаційно-змістовий, практичний, творчий) з використанням традиційних та інноваційних форм і методів роботи на кожному з них.*

Висновки. Таким чином, підготовка майбутніх вихователів до розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників є важливим напрямом модернізації системи педагогічної освіти. Запропонована технологія передбачає комплексний підхід, що включає теоретичну, практичну підготовку, формування рефлексивної культури та організацію педагогічної практики. Ефективність реалізації цієї технології сприятиме підвищенню якості професійної діяльності вихователів, а отже, і гармонійному емоційному розвитку дітей дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербівський Д. Інноваційні технології в закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2 (53). 2023. С. 30–33.

2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Академвидав. 2004. 352 с.

3. Котєнєва І. С.; Швирка В. М.; Котєнєва Ю. М. Інноваційні технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти: навчально-методичний посібник для опанування ОК здобувачів вищої освіти (другого магістерського рівня) освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи», спеціальності 011 Освітні педагогічні науки. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Полтава: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2023. 176 с.

4. Оніпко В., Япринцев Т., Келемеш А. Технологізація освітнього процесу як об'єктивна тенденція розвитку сучасної професійної освіти. *Українська професійна освіта. Ukrainian Professional Education*. 2022. С. 47–55.

5. Вишківська В. Формування у майбутніх учителів здатності до конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів. «Теорія і методика професійної освіти». Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 219 с.

6. Вовк М., Ходаківська С. Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 2 (16). С. 39–48.

7. Желанова В. Розвиток рефлексивної компетентності та суб'єктності як ознак обдарованої особистості майбутнього педагога у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2. С. 118–122.

8. Кравченко С. Теорія і практика технологізації освіти в Україні в контексті інтеграційних процесів. *Український Педагогічний журнал*, (2). 2024. С. 57–69.

9. Нісімчук А. С. Технологія інноваційної освіти. Монографія. Луцьк : «Твердиня». 2013. С. 456.

10. Прокопенко І. Ф. Інноваційні технології підготовки вчителів в умовах євроінтеграції. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2013. № 2. С. 81–85.

11. Пєхота О. М. Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування у сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2013. Вип. 1. С. 26-31.

12. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. Педагогічний процес: теорія та практика. 2006. Вип. 2. С. 127–131.

13. Смагін І. І. Педагогічна технологія і методична система в шкільному навчанні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2013. Вип. 1. С. 40–43.

14. Янкович О.І. Освітні технології вищої школи України: проблеми та перспективи: монографія / Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Ін-т педагогіки і психології. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. 208 с.

15. Зданевич Л.В. Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками. Житомир, 2016. С. 136–154.

16. Бартків О. С., Дурманенко Є. А., Дурманенко О. Л. Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх вихователів до інтегрованого навчання. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2022. Вип. 52 Том 1. С. 76-80.

17. Матішак М., Скоморовська І. Підготовка майбутніх вихователів ЗДО до психоемоційної підтримки дітей раннього і дошкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, Вип. 1, 2024. С. 98–104.

Дата першого надходження рукопису до видання: 08.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

SOCIO-PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR THE TRAINING OF FUTURE PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS IN ROAD TRANSPORT USING DIGITAL TECHNOLOGIES

УДК 378.147:004:656.1
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.25
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Бубняк Ю.Р.,
аспірант кафедри машинознавства і транспорту
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Сучасний освітній простір протягом останніх років зазнав серйозних змін, пов'язаних з розробкою та активним впровадженням цифрових технологій у освітній процес, з трансформацією досвіду навчання та виховної роботи щодо підростаючого покоління. Метою фахової передвищої автомобільної освіти сьогодні є підготовка молодших бакалаврів нового формату, здатних інтегрувати традиційні методи та інновації, пов'язані з цифровізацією професійної діяльності без втрати цінності знань в цілому. Активне впровадження цифрових технологій практично у всіх сферах життя потребує нового підходу до підготовки молодшого бакалавра з автомобільного транспорту. Останні кілька десятиліть держава й міжнародні організації підкреслюють важливість розширення використання цифрових технологій у закладах фахової передвищої освіти. Систематизація соціально-педагогічних передумов упровадження цифрових технологій у професійну підготовку фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту дає змогу стверджувати, що цифровізація виступає ключовим чинником трансформації освітнього процесу. Вона забезпечує оновлення освітніх результатів, змісту, форм і методів навчання, сприяє підвищенню мотивації здобувачів, створює умови для індивідуалізації освітньої траєкторії та формування цифрових і професійних компетентностей, необхідних для успішної самореалізації у сфері автомобільного транспорту. Соціально-педагогічні передумови охоплюють необхідність розвитку цифрової інфраструктури закладів освіти, забезпечення доступності освітніх ресурсів, формування готовності педагогічних працівників до використання інноваційних технологій та орієнтацію освітнього процесу на інтеграцію традиційних і цифрових методів підготовки. У цьому контексті цифрові технології виступають не лише інструментом підвищення якості освіти, а й чинником модернізації системи фахової передвищої підготовки майбутніх молодших бакалаврів автомобільного транспорту відповідно до потреб сучасного суспільства.
Ключові слова: *професійна підготовка, майбутні молодші бакалаври з автомобільного транспорту, цифровізація, цифрові технології, трансформація освіти, гнучкість.*

The modern educational space has undergone serious changes in recent years, associated with the development and active implementation of digital technologies in the educational process, with the transformation of the learning experience and educational work for the younger generation. The goal of professional pre-higher automotive education today is to train junior bachelors of a new format, capable of integrating traditional methods and innovations related to the digitalization of professional activity without losing the value of knowledge as a whole. The active implementation of digital technologies in almost all areas of life requires a new approach to the training of a junior bachelor in motor transport. Over the past few decades, the state and international organizations have emphasized the importance of expanding the use of digital technologies in institutions of professional pre-higher education. The systematization of the socio-pedagogical prerequisites for the introduction of digital technologies into the professional training of professional junior bachelors in motor transport allows us to assert that digitalization is a key factor in the transformation of the educational process. It provides updating of educational results, content, forms and methods of training, helps to increase motivation of applicants, creates conditions for individualization of educational trajectory and formation of digital and professional competencies necessary for successful self-realization in the field of road transport. Socio-pedagogical prerequisites include the need to develop digital infrastructure of educational institutions, ensuring accessibility of educational resources, formation of readiness of pedagogical workers to use innovative technologies and orientation of educational process on integration of traditional and digital methods of training. In this context, digital technologies act not only as a tool for improving the quality of education, but also as a factor of modernization of system of professional pre-higher education of future junior bachelors of road transport in accordance with the needs of modern society.
Key words: *professional training, future junior bachelors in road transport, digitalization, digital technologies, transformation of education, flexibility.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У транспортній системі, яка нині існує, складаються обставини, коли виникає потреба у перегляді форм, методів та засобів підготовки фахівців з автомобільного транспорту, які готові і здатні працювати в еру цифрових технологій. Процес становлення транспортної освіти завжди бу орієнтований на розвиток транспортної системи. Адже транспорт був безпосередньо пов'язаний із навчанням фахівців на основі тієї техніки, механізмів та будівель, які були співзвучні певній епосі розвитку цивілізації. XXI століття, справедливо визнане століттям інформатизації. Сьогодні як ніколи зросла потреба навчання фахівців з автомобільного транспорту, котрі вміють мислити з урахуванням нового, передового знання, здатні розуміти значення цифрових технологій. У цих умовах змінюється роль цифрових технологій й в системі

підготовки молодших бакалаврів з автомобільного транспорту. Відтак виникає необхідність презентування великих пластів інформації, залучення студентів до вивчення новітніх засобів виконання професійних функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій підкреслює, що в умовах цифрової трансформації освіти трансформуються підходи до підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту. Зокрема, К. Маліновська розглядає вплив цифрової трансформації на професійну освіту та формування економічної культури майбутніх техніків у транспортних технологіях і управлінні дорожнім транспортом [1]. О. Птащенко, О. Шершенюк, І. Кизілов наголошують на ролі цифрових технологій у стимулюванні інноваційної діяльності логістичних підприємств [2]. Важливим аспектом професійної підготовки є впровадження новітніх технологій навчання. Так, А. Хаскова (A. Hašková), Д. Злтанік (D. Zatkalík), М. Златнік (M. Zatkalík) досліджують можливості застосування штучного інтелекту та 3D-технологій у підготовці автомобільних ремонтників [3], що створює умови для підвищення якості практичної підготовки здобувачів. Крім того, А. Кримська (A. Krymska), А. Чалій (A. Chalii), Б. Петрик (B. Petruk), О. Кобзюва (O. Kobzieva) та О. Тутар (O. Tytar) аналізують виклики та перспективи цифрової трансформації української освіти [4], визначаючи основні напрямки адаптації освітніх програм до вимог сучасного технологічного середовища.

Використання цифрових моделей і технологій у транспортному навчанні підкреслюють Б. Онищук (B. Onishchuk), О. Дубицький (O. Dubytskyi), Б. Бодак (B. Bodak), І. Павлова (I. Pavlova), Н. Рибяк (N. Riabykh), зосереджуючи увагу на підвищенні ефективності міжнародних ланцюгів постачання [5]. П. Пасічний (P. Pasichnyi), В. Сергіїв (V. Serhieiev), С. Шевченко (S. Shevchenko), Н. Петруха (N. Petrukha), Б. Хривняк (B. Hryvnak) розглядають цифрову трансформацію професійної освіти як чинник інтеграції України до європейського освітнього простору [6], що сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців. У той же час, Н. Саєнко (N. Saienko), О. Чевічева (O. Chevicheva), І. Іванова (I. Ivanova), А. Птушка (A. Ptushka) демонструють практичне застосування цифрових технологій у навчанні для студентів технічних університетів [7], що підкреслює міждисциплінарний характер сучасної підготовки. Крім того, сучасні дослідники акцентують на розвитку цифрових компетентностей студентів [8], висвітлюють освітні інновації та цифрові технології як можливість покращення освітнього середовища в Україні в умовах воєнного стану [9].

Разом з тим, питання соціально-педагогічних передумов підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з автомобільного транспорту з використанням цифрових технологій потребує подальшого дослідження, особливо щодо інтеграції цифрових інструментів у практичну підготовку та формування професійних компетентностей у сучасному освітньому середовищі.

Метою статті є систематизація соціально-педагогічних передумов впровадження цифрових технологій у професійну підготовку фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація фахової передвищої освіти передбачає оновлення запланованих освітніх результатів, змісту освіти, форм, методів і засобів навчання. Тобто в широкому розумінні йдеться про вдосконалення цифрової інфраструктури закладів фахової передвищої професійної освіти, форм навчання на основі використання цифрових технологій та цифрових освітніх матеріалів.

Сучасний освітній простір протягом останніх років зазнав серйозних змін, пов'язаних з розробкою та активним впровадженням цифрових технологій у освітній процес, з трансформацією досвіду навчання та виховної роботи щодо підростаючого покоління. Метою фахової передвищої автомобільної освіти сьогодні є підготовка молодших бакалаврів нового формату, здатних інтегрувати традиційні методи та інновації, пов'язані з цифровізацією професійної діяльності без втрати цінності знань в цілому.

Активне впровадження цифрових технологій практично у всіх сферах життя потребує нового підходу до підготовки молодшого бакалавра з автомобільного транспорту. Останні кілька десятиліть держава й міжнародні організації підкреслюють важливість розширення використання цифрових технологій у закладах фахової передвищої освіти. Це ставить перед педагогічною спільнотою подвійне завдання: визначити, як нові технології можуть бути використані для підвищення якості освітнього процесу, в який здобувачі занурюються під час навчання у закладах фахової передвищої освіти, та визначити, які нові вміння й навички знадобляться майбутнім молодшим бакалаврам з автомобільного транспорту для професійної самореалізації та самовдосконалення.

В останні роки цифрові технології стали повсякденним інструментом навчання. Аналіз сучасних тенденцій у фаховій передвищій освіті свідчить про зростаючу важливість використання цифрових технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх молодших бакалаврів автомобільного транспорту. Впровадження цифрових технологій в освітній процес дасть змогу:

- підвищити інтерес здобувачів до вивчення профільних дисциплін;
- реалізувати особистісно-орієнтований підхід до професійної підготовки (розробити зміст навчання; обрати форми, методи та засоби

навчання на основі індивідуальних якостей, індивідуальних можливостей та здібностей здобувачів);

- отримувати навчальні матеріали в будь-якому місці і в будь-який час (з доступом до мережі Інтернет);

- забезпечити можливість здобувачів самостійного пошуку освітньої інформації у відкритих джерелах;

- розвивати вміння та навички працювати з професійними комп'ютерними програмами.

Нині до майбутніх молодших бакалаврів автомобільного транспорту висуваються високі вимоги, пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю. Вони мають бути готові швидко та чітко знаходити та аналізувати інформацію, перевіряти її актуальність, систематизувати отримані знання, використовувати отримані навички на практиці [2]. У зв'язку з цим змінюється роль викладача при реалізації освітньої діяльності. Організацію освітнього процесу відповідно до сучасних вимог неможливо уявити без застосування мережевих та дистанційних форм навчання. Мережева та дистанційна форми навчання забезпечують можливість студентам освоювати освітні програми з використанням інформаційних ресурсів, інноваційних онлайн-майданчиків, телекомунікаційних технологій [9].

Звертаючись до витлумачення соціально-педагогічних передумов впровадження цифрових технологій у професійну підготовку фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту, варто підкреслити, що використання цифрових, мультимедійних та інтерактивних технологій та ресурсів сприяє підвищенню інтенсивності процесу навчання та мотивації здобувачів, розмаїттю способів тренування різних видів практично зорієнтованої діяльності. В загальному розумінні вектор розвитку системи фахової передвищої освіти вимагає нових рішень для підвищення інтенсивності та результативності освітнього процесу, при цьому метою також є скорочення витрат та уникнення тенденції збільшення термінів навчання. Крім того, стимул використання цифрових технологій в освіті пов'язаний з рутинними завданнями педагогічного складу, наприклад, ведення документації та прагнення викладачів зменшити власні зусилля, спрямовані на вирішення цих завдань.

Одним з найпростіших і доступних способів використання цифрових технологій у професійній підготовці фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту є використання мобільних пристроїв, які дають доступ до різних мультимедійних файлів і мають функції їх відтворення; дозволяють звертатися до наукових, літературних та новинних ресурсів та джерел; надають можливість використовувати різні ділові та рольові ігри, виконувати онлайн-вправи. Наявність мобільних пристроїв майже у всіх здобувачів, їхня багатофункціональність і гнучкість засобів, що використовуються з їх допомогою, незалежність від технічної оснащеності аудиторії, є вагомими плюсами для впровадження мобільних пристроїв у процес навчання.

До переваг застосування цифрових технологій у професійній підготовці фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту можна віднести:

• практичність та фізичну зручність: цифрові технології є багатофункціональними і можуть замінити собою одночасно кілька носіїв освітньої інформації;

• економія часу та вільний доступ до освітньої інформації будь-якої миті;

• економічна обґрунтованість, пов'язана із зменшенням витрат на організацію навчального процесу;

• доступ до різних та майже необмежених джерел інформації та ресурсів, що дозволяє ефективно формувати індивідуальні траєкторії для здобувачів;

• єдиність та загальнодоступність цифрового освітнього середовища, ширші можливості міжорганізаційної взаємодії.

Очевидно, що цифровізації відведена роль головного трансформатора освітньої парадигми, яка відкриває можливості отримання, удосконалення знань, розширення кругозору фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту. Цифровим технологіям відведено функцію інструменту, середовища, що відкриває нові можливості навчання за допомогою технологічних брендів. До переліку таких технологічних брендів електронної освіти в рамках професійної підготовки фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту доцільно віднести:

– хмарні технології, які дозволяють зберігати величезну кількість інформації і які мають зручний мережевий доступ до інформаційних ресурсів;

– онлайн-курси, орієнтовані на розширення освітніх можливостей, індивідуалізацію навчання, скорочення витрат на реалізацію освітніх програм, використання широкого спектру інноваційних педагогічних технологій тощо;

– «мобільне» навчання, що надає можливість здобувачам совіти самостійно визначити час, місце, темп, засоби навчання; базується на застосуванні планшетів, смартфонів, ноутбуків, мінікомп'ютерів;

– адаптивне навчання, орієнтоване створення оптимального гнучкого освітнього середовища, створення індивідуальних освітніх траєкторій;

– штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальності – взаємодія зі світом через візуальне сприйняття, розпізнавання мови та інтелектуальну поведінку; в основі штучного інтелекту в освіті лежать три ключові моделі: педагогічна модель, модель освітньої платформи та модель здобувача;

– поведінкова аналітика – здійснення аналізу, мотивації, активності здобувачів в рамках

цифровізації навчання, розробка індивідуальних траєкторій навчання;

– гейміфікація – новий світовий тренд, сутність якого в навчанні полягає у використанні ігрових методик.

Цифровізація освіти у сфері підготовки фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту до професійної діяльності відкриває нові обрії для навчання здобувачів реалізувати власний потенціал в оновлених умовах. Вплив цифрових технологій на процес підготовки згаданих фахівців значно розширює можливості для студентів, покращує доступність та гнучкість навчання, а також сприяє підвищенню якості освітньої взаємодії на основі використання сучасних інструментів та програм.

Висновки. Однією з національних цілей розвитку країни на період до 2030 року визначено цифрову трансформацію найбільш значущих галузей економіки та соціальної сфери, зокрема цифрову трансформацію освіти, метою якої позначено здійснення переходу до масової якісної освіти, спрямованої на всебічний розвиток особистості здобувача. Цифрова трансформація освіти потребує створення спеціально організованого цифрового освітнього середовища у кожному закладі фахової передвищої освіти. Систематизація соціально-педагогічних передумов упровадження цифрових технологій у професійну підготовку фахових молодших бакалаврів автомобільного транспорту дає змогу стверджувати, що цифровізація виступає ключовим чинником трансформації освітнього процесу. Вона забезпечує оновлення освітніх результатів, змісту, форм і методів навчання, сприяє підвищенню мотивації здобувачів, створює умови для індивідуалізації освітньої траєкторії та формування цифрових і професійних компетентностей, необхідних для успішної самореалізації у сфері автомобільного транспорту. Соціально-педагогічні передумови охоплюють необхідність розвитку цифрової інфраструктури закладів освіти, забезпечення доступності освітніх ресурсів, формування готовності педагогічних працівників до використання інноваційних технологій та орієнтацію освітнього процесу на інтеграцію традиційних і цифрових методів підготовки. У цьому контексті цифрові технології виступають не лише інструментом підвищення якості освіти, а й чинником модернізації системи фахової передвищої підготовки майбутніх молодших бакалаврів автомобільного транспорту відповідно до потреб сучасного суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Маліновська К. Digital transformation in professional education and its impact on economic culture of future technicians in transport technologies and management of road transport. *Технологічна і професійна освіта: проблеми і перспективи* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Глухів, 2024). Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2024. С. 260–261.

2. Пташенко О. В., Шершенюк О. М., Кизілов І. В. Impact of digital transformation on the innovative activity of logistics enterprises. *Journal of Strategic Economic Research.* 2024. № 3. С. 140–149. DOI: 10.30857/2786-5398.2024.3.14.

3. Hašková A., Zatkalík D., Zatkalík M. Possibilities of the use of artificial intelligence and 3D technologies in automotive repairmen training. *Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education. Lecture Notes in Networks and Systems.* 2024. Vol. 900. DOI: 10.1007/978-3-031-52667-1_41.

4. Krymska A., Chalii A., Petruk V., Kobzieva O., Tytar O. Challenges and opportunities of digital transformation in Ukrainian education. *Futurity Education.* 2024. Т. 09. № 25. DOI: 10.57125/FED.2024.09.25.11.

5. Onishchuk V., Dubytskyi O., Bodak V., Pavlova I., Riabykh N. Digital technologies and modelling for enhancing supply chain efficiency in international road transport. *Revista Gestão & Tecnologia*. 2025. Т. 25. № 1. DOI: 10.20397/2177-6652/2025.v25i1.3114.

6. Pasichnyi R., Serhieiev V., Shevchenko S., Petrukha N., Hryvnak B. Digital transformation of higher education as a driver of Ukraine's integration into the European educational space. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*. 2024. Т. 17. № se4. С. 232–245. DOI: 10.14571/brajets.v17.nse4.232-245.

7. Saienko N., Chevicheva O., Ivanova I., Ptushka A., Vorobiova S. The use of digital technologies in teaching culture and foreign languages to technical university students. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. 2025. Vol. 3. DOI: 10.17770/etr2025vol3.8512.

8. Savka I., Yakymovych T., et al. Future teachers' digital skills development through professional and vocational training in informal education. *The New Educational Review*. 2025. Т. 79. № 1. С. 191–207.

9. Yatsukh O., Zoria M. Educational innovations and digital technologies as an opportunity to improve the educational environment in Ukraine during martial law. *European Humanities Studies: State and Society*. 2025. № 1. DOI: 10.38014/ehs-ss.2025.1.06.

Дата першого надходження рукопису до видання: 16.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

ANALYSIS OF SCIENTIFIC SOURCES ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN FUTURE SOFTWARE ENGINEERING SPECIALISTS

УДК 378.147:004.4-057.175
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.26
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Говорун В.В.,
аспірант кафедри інформатики
та прикладної математики
Криворізького державного педагогічного університету

У статті здійснено аналіз наукових джерел щодо формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення. Розкрито ключові аспекти впливу цифрової трансформації освіти на підготовку IT-спеціалістів. Акцент зроблено на необхідності розвитку як професійних, так і «м'яких» компетентностей: командної роботи, професійної етики, адаптивності та співпраці.
Проаналізовано компетентнісні моделі, запропоновані українськими та зарубіжними вченими, зокрема структуру професійної компетентності, яка включає когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісний, інформаційний, мотиваційний, програмно-алгоритмічний та креативний компоненти. Окрема увага приділена педагогічним підходам, методам діагностики рівнів сформованості компетентностей, а також значенню науково-дослідницької діяльності та професійного досвіду у становленні майбутніх інженерів-програмістів.
Вітчизняні та зарубіжні дослідження дають змогу стверджувати, що формування професійних компетентностей майбутніх IT-фахівців є багатогранним, міждисциплінарним і системним процесом, що вимагає врахування не лише технічних знань, а й розвитку «м'яких» навичок, соціальної відповідальності та готовності до безперервного професійного самовдосконалення. Науковці пропонують різні моделі компетентностей, однак усі вони підкреслюють значення когнітивного, діяльнісно-операційного, мотиваційного, інформаційного та креативного компонентів, поєднаних із програмно-алгоритмічним і особистісним складниками. Формування цих компетентностей передбачає організацію освітнього процесу, що інтегрує практичну діяльність, наукові дослідження, командну роботу та міждисциплінарні підходи.
Наголошено на важливості співпраці закладів вищої освіти з роботодавцями з метою адаптації освітніх програм до сучасних вимог ринку праці, що передбачає впровадження індивідуалізованого навчання, електронних освітніх платформ та інноваційних педагогічних технологій. Ефективне формування професійних компетентностей у сфері інженерії програмного забезпечення можливе лише за умови поєднання педагогічних інновацій, цифрових технологій, науково-дослідницької активності та розвитку особистісного потенціалу студентів.

Ключові слова: *професійні компетентності, цифрова трансформація освіти, «м'які» навички, професійна підготовка, компетентнісний підхід.*

The article reviews scientific sources on the formation of professional competencies of future software engineering specialists. Key aspects of the impact of digital transformation in education on the training of IT professionals are revealed. Emphasis is placed on the need to develop both professional and «soft» competencies, including teamwork, professional ethics, adaptability, and collaboration.
Competency models proposed by Ukrainian and foreign scholars are analyzed, particularly the structure of professional competency, which includes cognitive, activity-operational, personal, informational, motivational, software-algorithmic, and creative components. Special attention is given to pedagogical approaches, methods for diagnosing the levels of competency formation, as well as the importance of research activity and professional experience in shaping future software engineers.
Domestic and international studies indicate that the formation of professional competencies of future IT specialists is a multifaceted, interdisciplinary, and systematic process, which requires consideration not only of technical knowledge but also the development of soft skills, social responsibility, and readiness for continuous professional self-improvement. Scholars propose various competency models, but all emphasize the importance of cognitive, activity-operational, motivational, informational, and creative components, combined with software-algorithmic and personal elements. The formation of these competencies requires organizing an educational process that integrates practical activities, research, teamwork, and interdisciplinary approaches.
The importance of collaboration between higher education institutions and employers is emphasized to adapt educational programs to modern labor market requirements, including the implementation of individualized learning, electronic educational platforms, and innovative pedagogical technologies. Effective formation of professional competencies in software engineering is possible only by combining pedagogical innovations, digital technologies, research activity, and the development of students personal potential.
Key words: *professional competencies, digital transformation of education, soft skills, professional training, competency-based approach.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Інженерія програмного забезпечення є однією з найбільш динамічних і затребуваних сфер сучасного ринку праці. Швидкий розвиток цифрових технологій, поява нових мов програмування, платформ і підходів до розробки програмного забезпечення висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Сучасний IT-ринок потребує спеціалістів, які володіють не лише глибокими технічними знаннями, але й широким спектром професійних компетентностей, що включають аналітичне мислення, здатність до командної роботи, управління проектами, гнучкість та адаптивність до змін.

У цьому контексті актуальним є вивчення і систематизація вітчизняного та зарубіжного досвіду формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення. Такий аналіз дасть можливість виявити ефективні освітні стратегії, інструменти і методики, що забезпечать якісну підготовку студентів до професійної діяльності у високотехнологічному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування професійних компетентностей у фахівців з інженерії програмного забезпечення тією чи іншою мірою розглядають у своїх роботах такі дослідники, як: С. О. Семеріков, А. М. Стрюк, Л. Б. Стрюк, М. І. Стрюк, Г. М. Шалацька пропонують систему базових професійних компетентностей [9, с.2]; Т. А. Вакалюк акцентує на впливі цифрової трансформації на розвиток ключових компетентностей [4, с.24]; Д. Є. Щедролосьєв підкреслює значення особистісних якостей і професійного мислення [11, с.8]; К. М. Стрюк визначає критерії сформованості професійної компетентності [10, с. 12]; М. М. Міншин досліджує її як системне особистісне новоутворення [3, с. 46]; М. М. Газдик акцентує на важливості набуття досвіду під час підготовки [7, с. 4]. Натомість, М. О. Вінник обґрунтовує модель формування науково-дослідницької компетентності [6, с.69]; В. В. Концедайло пропонує модель використання ігрових симуляторів у підготовці [8, с. 9]; Б. З. Тураєв, З. Т. Ботір розкривають структуру професійної компетентності й підходи до її формування [1, с. 2]. Тоді як іноземні дослідники Р. Т. Терлі, Дж. М. Біман, Е. Метсвені, Т. Хорне, Дж. Е. ван дер Пол підкреслюють значущість поєднання технічних і «м'яких» навичок у професійній підготовці [2, с. 6].

Незважаючи на активні дослідження, питання комплексного формування професійних компетентностей майбутніх фахівців із програмної інженерії залишається актуальним. Аналіз теоретичних і практичних підходів є необхідним для вдосконалення підготовки фахівців та підвищення їх конкурентоспроможності на світовому ринку праці.

Метою статті є здійснення системного аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених формуванню професійних компетентностей майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Широке використання цифрових технологій, гнучкі автоматизовані виробничі процеси та нові організаційні форми праці внесли суттєві зміни у вимоги до професійної сучасного фахівця. Надзвичайна динаміка на ринку праці ускладнює передбачення зміни вимог до професійної кваліфікації і вимагає більшої універсальності у професійних функціях фахівців в галузі професійної освіти. Дослідження Німеччини підкреслюють обмежене використання цифрових інструментів серед студентів та викладачів, незважаючи на їх потенційні переваги [4, с. 26]. Розуміння технологічних навичок та потреб як учнів, так і вчителів є важливим для сприяння ефективній цифровій трансформації в освіті. Також є цінним для формування компетентностей, необхідних у програмах підготовки фахівців з інженерії програмного забезпечення [4, с. 27].

Комплексна структура для розвитку компетентності в фахівців з інженерії програмного забезпечення повинна включати цифрову грамотність, навички вирішення проблем та здатність спільно працювати в цифровому середовищі. Це узгоджується з висновками, які підкреслюють необхідність цифрової трансформації у вищій освіті для забезпечення якісного освітнього процесу [4, с. 27].

Т. А. Вакалюк зазначає, що на формування компетентностей майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення впливає поточна цифрова трансформація в освіті, особливо у відповідь на останні глобальні виклики. Це вимагає зосередження уваги на розвитку цифрових навичок, адаптивності та здібностей до співпраці середучнів. Цифрова трансформація вищої освіти має вирішальне значення для розвитку компетентностей майбутніх ІТ-спеціалістів. Установи повинні створювати цифрові середовища та переходити від традиційних до цифрових інструментів навчання [4, с. 24].

Науковці С. О. Семеріков, А. М. Стрюк, Л. Б. Стрюк, М. І. Стрюк, Г. М. Шалацька, пропонують систему компетентностей, спрямованих на формування стійкої професійної компетентності фахівця з інженерії програмного забезпечення:

1) здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;

2) здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;

3) здатність спілкуватися рідною й іноземною мовами;

4) здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями;

5) здатність до пошуку, оброблення,аналізу інформації з різних джерел;

6) здатність працювати в команді;

7) здатність діяти на основі етичних міркувань;

8) прагнення до збереження навколишнього середовища;

9) здатність діяти соціально відповідально та свідомо;

10) здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини;

11) здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство

та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя;

12) здатність застосовувати фундаментальні і міждисциплінарні знання для успішного розв'язання завдань інженерії програмного забезпечення;

13) здатність оцінювати і враховувати економічні, соціальні, технологічні та екологічні чинники, що впливають на сферу професійної діяльності;

14) здатність навчатися протягом всього життя [9, с. 1].

Отже, запропонована система компетентностей охоплює ключові інтелектуальні, соціальні, етичні та професійні якості, необхідні для всебічної підготовки фахівця з інженерії програмного забезпечення.

На думку Д. Є. Щедролосьєва для формуванням конкурентоспроможного фахівця з інженерії програмного забезпечення необхідно приділити увагу не тільки формуванню знань з певних фундаментальних і професійних дисциплін, а й організувати навчальний процес так, щоб максимально сприяти розвитку визначених особистісних якостей у студентів. Бути фахівцем – це процес, а не явище, не можна в якийсь момент стати висококваліфікованим програмістом і більше нічого нового ніколи не пізнавати. Фахівець повинен мати професійне мислення, головними характеристиками якого є критичне ставлення до досягнутого, здатність запропонувати нове й уміння врахувати впливи всіх значимих внутрішніх і зовнішніх факторів [11, с.18].

Розвинений творчий фаховий стиль мислення вдосконалюється протягом всієї професійної діяльності, але його основи закладаються знаннями фундаментальних наук, у яких розроблено потужний арсенал методів розв'язання складних проблем, що виникають у процесі пізнання [11, с. 8–10].

К. М. Стрюк для здійснення діагностики сформованості професійної компетентності фахівця з інженерії програмного забезпечення зазначив критерії, показники та рівні сформованості. Когнітивний критерій характеризує системність та інтегрованість знань, здатність до тематичного узагальнення інформації, її аналізу, відтворення системи та розуміння сфери застосування знань у галузі комп'ютерної інженерії. Діяльнісно-операційний критерій відображає сформованість у студентів умінь і навичок застосування професійних знань та вміння розв'язувати різні класи задач діяльності (стереотипні, діагностично-пошукові, евристичні). Особистісний критерій характеризує особистість фахівця, відображає сформованість якостей (інтелектуальних, вольових, комунікативних), здатність до співробітництва, взаємодії з людьми, колективом; дотримання соціальних, загальнокультурних, етичних норм і правил. Запропоновані критерії дають змогу комплексно оцінити готовність майбутнього фахівця з інженерії програмного забезпечення до професійної діяльності, враховуючи не лише знання та навички, а й особистісні якості та соціальну зрілість [10, с.120].

М. М. Міншин досліджує формування компетентсностей майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення як системне особистісне новоутворення фахівця, що інтегрує в собі здатності до алгоритмічного мислення, готовність до творчого застосування математичного інструментарію для розв'язання інженерно-практичних завдань у професійній діяльності та мотиваційну потребу до безперервної математичної самоосвіти та саморозвитку [3, с. 45].

Науковець М. М. Газдик вважає, що значущим етапом здобуття сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення є набуття професійного досвіду у процесі фахової підготовки із низкою завдань:

1. Цілеспрямоване формування цілісної системи професійних компетентностей у процесі фахової підготовки, приведення сприятливих умов для оволодіння теоретичними та практичними компетенціями із проведенням рефлексії, нарощення особистісного професійного досвіду, надбання професійних умінь і навичок до результативного виконання професійної діяльності.

2. Розвиток мотиваційного потенціалу, що включає розвиток внутрішніх мотивів пізнавальної активності, інтересів на досягнення особистісних і професійних результатів, потреб на гармонійне становлення особистості, внутрішньо-вмотивованих надбань та ефективне навчання, прагнень готовності до професійної діяльності.

3. Збагачення розвитку індивідуальних та фахових якостей, формування самоствердження, удосконалення особистісно-професійних надбань для ефективного вирішення завдань, здобуття власного стилю трудової діяльності.

4. Нагромадження досвіду професійної майстерності до результативного виконання майбутньої діяльності, удосконалення професійних умінь і навичок на подальшу самоактуалізацію, самовдосконалення фахової діяльності, самокорекція індивідуального професійного досвіду до відповідності кваліфікації, вироблення швидкої адаптації до повноцінної майбутньої діяльності.

5. Удосконалення надбань творчо-наукових досліджень, уможливлення професійного саморозвитку та самореалізації у професійній діяльності [7, с. 5].

Теоретично обґрунтована модель М. О. Вінника щодо формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців з інженерії програмного

забезпечення дає змогу зрозуміти характер взаємозалежності між структурними елементами системи формування науково-дослідницької компетентності студентів, синтезувати й виявити характерні особливості означеного системи, за необхідності здійснити корекцію окремих елементів з метою оптимального досягнення поставленої мети [6, с. 73].

В. В. Концедайло досліджував можливості застосування ігрових симуляторів і запропонував авторську модель формування професійних компетентностей фахівця з інженерії програмного забезпечення з застосуванням таких педагогічних підходів: компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, системний, ситуаційний підходи. Використання даної моделі можливе з дотриманням зв'язку навчання з життям; систематичності й послідовності навчання; свідомості й активності; наочності; індивідуального підходу до студентів; емоційності; доступності; актуальних знань і професійних умінь [8, с. 198].

Річард Т. Терлі, Джеймс М. Біман, використовуючи методику інтерв'ю за критичними інцидентами, проаналізували формування компетентностей фахівців з інженерії програмного забезпечення і встановили, що успішна підготовка передбачає не «стерильну» реалізацію формальних методів, а широке поєднання знань, особистісних якостей і ставлення. Крім очікуваних технічних навичок (використання прототипів, автоматизоване тестування, повторне використання коду тощо), важливим є:

1) особисті риси включать почуття гумору, відсутність егоцентризму, готовність вступати в конфронтацію, наполегливість;

2) ставлення до роботи проявляється у гордості за якість, силу переконань, орієнтації на дію та прагнення до вдосконалення [2, с. 168].

Дослідниками Е. Метсвені, Т. Хорне та Дж. Ендрю ван дер Полом акцентують увагу, що при формуванні компетентностей фахівця з інженерії програмного забезпечення, слід більше розвивати саме «м'які» компетентності, які мають важливе значення для успішного завершення проектів вчасно, у рамках бюджету та з усіма необхідними можливостями та функціями. До головних «м'яких» компетентностей фахівців з інженерії програмного забезпечення належать робота у команді, професійна чесність, етика та співпраця. Зазначені компетентності важливі для розробників програмного забезпечення, так як компанії організовуються на основі команд або груп, де інженери-програмісти, як правило, становлять більшу частину від усієї команди [5, с. 22].

Б. З. Тураєв у дослідженні зазначає, що комплексне формування компетентностей підвищить якість підготовки й конкурентоспроможність фахівців з інженерії програмного забезпечення. Цей процес є тривалим і складним, ефективність якого залежить від зацікавленості студентів у розвитку необхідних особистісних якостей. Використання сучасних ІТ-технологій таких як дистанційне навчання, Інтернет, бази даних, бізнес-ігри, електронне навчання, а також активна участь студента в освітньому процесі, сприятиме підготовці спеціаліста, здатного критично аналізувати інформацію й приймати обґрунтовані рішення [1, с. 1].

Компетентності у фахівців з програмної інженерії формуються за рахунок індивідуалізованого навчання, дистанційних технологій, електронної комунікації в процесі вивчення загальних і спеціальних курсів. Це обумовлено потребами:

– у високому рівні інтеграції з глобальною освітньою системою й ринком праці;

– у впровадженні традиційних і нових форм взаємодії між викладачем і студентом у віртуальному просторі;

– у розвитку навичок застосування сучасних ІТ для вирішення соціальних і професійних задач [1, с. 2] .

Теоретичний аналіз дозволив визначити функції, цілі та структуру компетентності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення як складову їхньої професійної компетентності, яка включає як діяльнісний, так і особистісний компоненти [1, с. 2].

З. Т. Ботір вказує, що професійна компетентність майбутнього фахівця з інженерії програмного забезпечення – це багатокомпонентна система, яка включає знання, мотивацію, навички програмування та творчий потенціал. Її формування вимагає системного підходу, міждисциплінарних зв'язків і активної педагогічної підтримки. Тому вчений розкриває структуру професійної компетентності майбутнього фахівця з інженерії програмного забезпечення, виділяючи інформаційний, мотиваційний, програмно-алгоритмічний та креативний компоненти. Докладно описав сутність кожного з них і їх значення для професійної підготовки [1, с. 3].

Основними компонентами професійної компетентності у майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення є:

1) інформаційний компонент базується на знаннях із загальних та спеціальних дисциплін. Орієнтований не лише на накопичення знань, а й на розвиток мислення, пізнавальних і творчих здібностей. Включає теоретичні та прикладні знання в галузі комп'ютерних наук. Уміння виявляти алгоритмічні процеси та навички використання знань у дослідницькій роботі. Інтегровані знання з природничих наук, математики, професійних дисциплін;

2) мотиваційний компонент формує внутрішню мотивацію до навчання та самоосвіти – ціннісне ставлення до професійної діяльності, мотивація до творчості, саморозвитку, досліджень, потреба в досягненні успіху у професії;

3) програмно-алгоритмічний компонент розвиває здатність ідентифікувати алгоритми та створювати програми. Формує такі вміння як аналізувати алгоритми, програмувати на високо рівневих мовах;

4) креативний компонент спрямований на розвиток творчого мислення, ініціативності та дослідницьких здібностей. Серед яких навички досліджень і моделювання, самостійна робота над темами, проектами, науковими статтями, здатність генерувати нові рішення та підходи [1, с.3].

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Проведений аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень дає змогу стверджувати, що формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення є багатогранним, міждисциплінарним і системним процесом, що вимагає врахування не лише технічних знань, а «м'яких» навичок, соціальної відповідальності та професійного розвитку, опанування як класичних, так і інноваційних педагогічних технологій, готовність до безперервного самовдосконалення протягом усього професійного життя.

Науковці пропонують різні моделі компетентностей, але всі вони включають різні ключові компоненти, серед яких, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісний, мотиваційний, інформаційний, креативний та програмно-алгоритмічний. Формування цих компетентностей повинно супроводжуватись організацією освітнього процесу, що передбачає залучення студентів до практичної діяльності, наукових досліджень, моделювання, роботи в команді та інтеграції знань з різних галузей. Підкреслено важливість співпраці закладів вищої освіти з роботодавцями для адаптації освітніх програм до реальних вимог ринку праці, зокрема через впровадження індивідуалізованого навчання та електронних освітніх платформ.

Таким чином, ефективне формування професійних компетентностей у сфері інженерії програмного забезпечення можливе лише за умови цілісного підходу, що об'єднує педагогічні інновації, цифрові технології, науково-дослідницьку активність та розвиток особистісного потенціалу майбутніх фахівців.

У подальшому дослідження мають бути спрямовані на поглиблений аналіз сучасних освітніх програм, розробку методичних рекомендацій щодо формування професійних компетентностей з урахуванням цифровізації освіти, а також на впровадження інноваційних технологічних рішень у систему підготовки фахівців з інженерії програмного забезпечення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Turayev B. Z., Delov T. E. Formation of professional competence of future it-engineers in the modern information society. Science and world. 2014. № 7 (11). С. 1-32.

2. Turley R., Bieman J. Identifying Essential Competencies of Software Engineers. Colorado, 2014. 278 с.

3. Крашеніннік І. В. Компетентнісно орієнтовані завдання у формуванні фахових компетентностей майбутніх інженерів-програмістів. Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки). 2019. № 1 (58). С. 46-52.

4. Вакалюк Т. А., Антонюк Д. С., Новіцька І. В., Медведєва М. О. Цифрова трансформація вищої освіти: закордонний та вітчизняний досвід. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. № 5.С. 24-28. DOI: 10.31392/NPU-nc.series 5.2022.90.05.

5. Вакалюк Т. А., Концедайло В. В., Мінтій І. С. Професійні м'які компетентності майбутніх інженерів-програмістів: ключові поняття. Освітній вимір. 2020. № 2 (54). С. 101-110. DOI: 10.31812/educdim. v54i2.3859.

6. Вінник М. О. Розроблення моделі системи формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів-програмістів. ScienceRise: Pedagogical Education. 2016. №8 (4). С. 69-74.

7. Газдик М. М. Апробація сформованості професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення. Social Work and Education. 2024. №1. С. 4-32. DOI: 10.25128/2520-6230.24.1.2.

8. Концедайло В. В. Застосування ігрових симуляторів у формуванні професійних компетентностей майбутніх інженерів-програмістів : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ, 2018. 290 с.

9. Семеріков С. О., Стрюк А. М., Стрюк Л. Б., Стрюк М. І., Шалацька Г. М. Формування загальнопрофесійних компетентностей майбутніх інженерів-програмістів. Information Technologies in Education (Криворізький національний університет). 2021. № 4 (49). С. 1–27. DOI:10.14308/ite000751.

10. Стрюк К. М. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) зі спеціальності 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків: Українська інженерно-педагогічна академія, 2020. 334 с.

11. Щедролосьєв Д. Є. Інформаційні технології і засоби навчання. Інформаційні технології і засоби навчання. 2011. № 4 (24). С. 8–20. URL: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/532

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ

ORGANISATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF DIAGNOSTIC COMPETENCE OF PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS IN AGRICULTURAL ENGINEERING IN BLENDED LEARNING

УДК 37.013.2:377/378:631.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.27
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Гребінчак О.І.,
аспірант кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України

У статті представлено узагальнену характеристику результатів дослідження проблеми з обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування діагностувальної компетентності фахових молодших бакалаврів з агроінженерії у змішаному навчанні. Представлено опис узагальненого аналізу сучасних наукових досліджень з проблеми визначення педагогічних та організаційно-педагогічних умов. Описано сучасні наукові погляди на визначення сутності та змісту педагогічних умов.

У роботі охарактеризовано сучасні наукові пропозиції щодо створення педагогічних умов з формування діагностувальної компетентності фахівців різних спеціальностей, на основі чого визначено перелік найбільш впливових факторів на формування діагностувальної компетентності фахових молодших бакалаврів з агроінженерії, які і покладено у зміст організаційно-педагогічних умов. Запропоновано шляхи реалізації основних рекомендацій МОН України з впровадження змішаного навчання у змісті організаційно-педагогічних умов формування діагностувальної компетентності у закладі фахової передвищої освіти.

Представлено узагальнений аналіз сучасних наукових поглядів на визначення сутності та змісту педагогічних умов та організаційно-педагогічних умов. Уточнено та охарактеризовано зміст авторського розуміння поняття «організаційно-педагогічні умови».

У результаті проведеної роботи запропоновано та охарактеризовано чотири організаційно-педагогічні умови формування діагностувальної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії у змішаному навчанні у закладі фахової передвищої освіти, які дозволяють реалізувати компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, системний та технологічний методологічні підходи.

Ключові слова: *професійна підготовка фахівців, навчальна діяльність, заклад фахової передвищої освіти, змішане навчання.*

The article presents a generalised description of the research results on the problem of substantiating the organisational and pedagogical conditions for the formation of diagnostic competence of junior bachelors in agricultural engineering in blended learning. It presents a description of a generalised analysis of contemporary scientific research on the problem of determining pedagogical and organisational conditions. It describes contemporary scientific views on determining the essence and content of pedagogical conditions.

The work characterises contemporary scientific proposals for creating pedagogical conditions for the formation of diagnostic competence in specialists of various specialities, based on which a list of the most influential factors in the formation of diagnostic competence of junior bachelors in agricultural engineering is determined, which are included in the content of organisational and pedagogical conditions. Ways of implementing the main recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the introduction of blended learning in the content of organisational and pedagogical conditions for the formation of diagnostic competence in a higher education institution are proposed.

A generalised analysis of contemporary scientific views on defining the essence and content of pedagogical and organisational conditions is presented. The content of the author's understanding of the concept of 'organisational and pedagogical conditions' is clarified and characterised.

As a result of the work carried out, four organisational and pedagogical conditions for the formation of diagnostic competence of future junior bachelors in agricultural engineering in blended learning at a higher vocational education institution are proposed and characterised, which allow for the implementation of competence-based, personality-oriented, activity-based, systemic and technological methodological approaches.

Key words: *professional training of specialists, educational activity, institution of higher professional education, blended learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нині агропромисловий комплекс нашої держави є потужною галуззю української економіки, що останніми роками підтверджується передовими світовими позиціями у торгівлі продукцією аграрного виробництва. Сучасний агропромисловий комплекс є складною розвиненою економічною системою з широкою інфраструктурою, що дозволяє організовувати виробничі процеси у великих обсягах у багатьох напрямах. Така діяльність організована, насамперед, за рахунок використання сучасних засобів механізації, за допомогою яких виконуються різноманітні види робіт у досить великих об'ємах. Тому сьогоднішнє сільське господарство не можна уявити без техніки та людей, які на ній працюють. Забезпеченням її нормального і продуктивного функціонування займається досить велика когорта професійних кадрів різних ланок, серед яких і фахові молодші бакалаври з агроінженерії, якісна професійна діяльність яких залежить від їх фахової підготовки.

Сучасна економічна ситуація вказує на нагальну потребу в оновленні змісту професійної підготовки фахівців різних рівнів відповідно до сучасних вимог ринку праці, що стало формуються на основі розвитку науки, техніки та

технологій, зокрема, і в аграрному виробництві. Розвиток техніки і технологій ставить актуальне завдання перед фаховими молодшими бакалаврами, що полягає у необхідності володіння ними сучасними знаннями та уміннями з підготовки техніки до роботи, що, у свою чергу, здійснюється на онові проведення діагностувальних робіт різної складності. Отже, актуальним наразі є організація якісної підготовки таких фахівців до виконання діагностувальної професійної діяльності, що і окреслює перед освітянами закладів фахової передвищої освіти (далі ЗФПО) завдання щодо пошуку оптимальних шляхів для забезпечення відповідної професійної підготовки. Така робота може відбутися лише на основі спеціального наукового педагогічного пошуку та розробки сучасного педагогічного інструментарію для досягнення високої якості підготовки до виконання діагностувальних робіт.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проведена робота із вивчення стану формування діагностувальної компетентності фахівців для агарного виробництва дозволила констатувати відсутність відповідних досліджень та методичних розробок у цьому напрямі. Встановлено, що на сьогодні немає доробків, в яких висвітлено результати дослідження проблеми формування їх діагностувальної компетентності. Проведений аналіз наукових робіт з професійної підготовки інженерних кадрів для аграрного виробництва (І. Бендера, Ю. Бєлова, М. Бондар, О. Вощевська, О. Дьомін, Н. Івановський, І. Колосок, О. Кошук, М. Лакатош, П. Лузан, В. Лукач, В. Дуганець, Г. Луценко, В. Манько, Ю. Нагірний та ін.) дозволив виявити в них лише окремі ідеї для побудови освітнього середовища, системи навчальних завдань та методики навчання для формування у здобувачів освіти здатності до виконання діагностувальної роботи. У працях з підготовки кадрів техніко-технологічного спрямування для агропромислового виробництва (А. Бевз, І. Блозва, А. Зуєва, Д. Костюк, С. Літвінчук, Л. Павлюк, Н. Погоріла, В. Рябець, І. Угринюк та ін.) також констатовано відсутність напрацювань з вирішення проблеми формування їх діагностувальної компетентності. Такі результати спрямували наш подальший науковий пошук.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. На основі вивчення сучасної теорії і практики було встановлено, що проблема формування діагностувальної компетентності фахівців різних спеціальностей на сьогодні досліджувалася низкою науковців (О. Діденко, О. Дубровська, Ю. Дем'янюк, Д. Кисленко, О. Корнієнко, О. Романюк, Т. Сніца, Л. Тимків, С. Товщик, Р. Шостак та ін.), серед яких більшість стосується підготовки фахівців педагогічних професій (Н. Білан, Р. Горбатюк, С. Горбулінська, А. Зінченко, Ю. Кузьменко, О. Лагодинський, О. Матвєєва, І. Плохута, С. Сіткар, В. Ягупов та ін.), діагностувальна робота яких кардинально відрізняється від такої роботи фахового молодшого бакалавра з агроінженерії. Також у вказаних роботах відсутні дослідження з проблеми обґрунтування та забезпечення організаційно-педагогічних умов як необхідного елементу освітнього процесу. Така ситуація стала в основі визначення мети подальших досліджень.

Метою даної статті є обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування діагностувальної компетентності фахових молодших бакалаврів з агроінженерії у змішаному навчанні.

Виклад основного матеріалу. Формування діагностувальної компетентності в умовах змішаного навчання, на нашу думку, має відбуватися шляхом впровадження спеціальної освітньої моделі, що складатися із певних цілеспрямовано створених обставин організації педагогічного процесу. Такі обставини є педагогічними умовами, за яких відбувається процес формування тих чи інших компетентностей. З метою було проведено аналіз сучасних наукових досліджень, що дозволило керуватися конкретними науковими пропозиціями для виконання поставленого завдання.

На сьогодні педагогічні умови визначають як певні обставини, за яких відбувається розвиток та формування особисті в процесі освітньої діяльності (І. Буцик, О. Войцехівський, Л. Гаврутенко, Н. Житник, М. Курач, Т. Лупиніс, О. Макієвський, Б. Чижевський, Т. Шмоніна, І. Глухов, В. Ягупов, І. Плохута, В. Шемчук, О. Шемчук, Н. Вербин, С. Костів, Н. Погоріла та ін.) У результаті проведеного аналізу наукових праць [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 14; 15] було встановлено, що педагогічні умови є певним структурованим та інтегровано-комплексним набором факторів, які у своєму поєднанні створюють спеціальне освітнє середовище, що уводить студента в певні межі навчальної діяльності, і зумовлює його розвиток та формування. Отже, формування діагностувальної компетентності фахових молодших бакалаврів з агроінженерії має відбуватися на основі організації освітнього процесу, що ґрунтуються на спеціально обґрунтованих педагогічних умовах. Варто наголосити, що забезпечення освітнього процесу у змішаному форматі з дидактично доцільним поєднанням різних форм, технологій та засобів є складним організаційним процесом. Такий процес може бути організованим на основі спеціального створення освітнього середовища із обставини, що забезпечують цілеспрямований та упорядкований вплив на особистість необхідних та достатніх факторів для досягнення поставлених цілей. Зазначене дає підстави для обґрунтування саме організаційно-педагогічних умов формування діагностувальної компетентності у змішаному форматі, як певних спеціальних обставин, які створюються на основі інтеграції педагогічних та організаційних процесів.

На сьогодні доцільність організації освітніх процесів із забезпеченням саме організаційно-педагогічних умов доводиться низкою науковців (І. Буцик, О. Войцехівський, Л. Гаврутенко, Н. Житник, М. Курач, Т. Лупиніс, О. Макієвський, Б. Чижевський та ін.) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 10], в роботах яких відображено особливості забезпечення впливу на особистість факторів та цілеспрямованого створення освітнього середовища на основі інтеграції педагогічних та організаційних процесів. Проведений аналіз вказаних робіт дозволив встановити, що у своєму основному завданні організаційно-педагогічні умови не лише забезпечують вплив певних окремих груп факторів, а й створюють спеціальне освітнє середовище на основі узгодженої реалізації: елементів освітньої системи (Т. Лупиніс, Б. Чижевський) [6; 10], обставини і способів організації педагогічного процесу (О. Войцехівський) [2], взаємозалежної діяльності викладача та студента (О. Макієвський) [7], підсистем та компонентів методичної системи навчання (І. Буцик) [1, с. 181], процесів активізації навчальної діяльності (Л. Гаврутенко) [3]. На основі представлених поглядів вважаємо, що організаційно-педагогічні умови – це спеціально створена сукупність обставин, які формують конкретне освітнє середовище на основі інтеграції педагогічних та організаційних процесів.

З метою виконання поставленого завдання було проведено дослідження сучасних пропозицій із визначення педагогічних умов формування діагностувальної компетентності у майбутніх фахівців, на основі чого було встановлено узагальнений перелік педагогічних умов та факторів, які стають в основі створення таких обставин для ефективного формування діагностувальної компетентності. У результаті проведеної роботи було встановлено, що для розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії В. Ягупов та І. Плохута виокремлюють такі педагогічні умови: розвиток цінностей діагностувальної діяльності, мотивування до самовдосконалення діагностувальної компетентності, моделювання освітнього процесу, розроблення та впровадження авторської методики розвитку діагностувальної компетентності на основі реалізації спецкурсу [13, с. 53; 16]. З метою розвитку діагностувальної компетентності викладачів вищих військових закладів освіти В. Шемчук, Н. Вербин, С. Костів та О. Шемчук виокремлюють такі умови: осучаснення змісту навчальних дисциплін та методики навчання для забезпечення розвитку діагностувальної компетентності та впровадження у систему підготовки сучасних педагогічних моделей на основі використання технічних засобів [11, с. 250].

Під час вивчення проблеми формування професійної компетентності майбутніх агротехніків у аграрних коледжах Н. Погоріла виділяє такі педагогічні умови: створення освітнього середовища із долученням особистісно та практико-орієнтованих технологій навчання, удосконалення практичної підготовки, модернізація системи контролю та оцінювання досягнень студентів-агротехніків [8, с. 13]. У дослідженні проблеми професійної підготовки механіків до технічного сервісу О. Макієвський формулює такі організаційно-педагогічні умови, які стосуються розроблення змісту інтегрованого курсу, інтеграцію технологій навчання відповідно до змісту навчання, реалізацію методики, що спирається на практичну спрямованість навчання, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, активізацію навчального процесу і застосування проблемних завдань [7, с. 15].

На основі аналізу наукових праць виокремлено основні сучасні пропозиції зі створення педагогічних умов формування діагностувальної компетентності та умов організації професійної підготовки фахівців з агроінженерії. Отримані результати стали в основі встановлення найбільш впливових факторів на формування діагностувальної компетентності фахових молодших бакалаврів з агроінженерії, що було зроблено за допомогою методів узагальнення, опитування, експертного оцінювання та математичної статистики. У результаті проведеної роботи визначено домінантні фактори, які покладено у зміст організаційно-педагогічних умов, а саме: спрямування навчального процесу на практичну діяльність; мотивація студентів до навчання та виконання діагностувальної професійної діяльності; матеріально-технічна база для навчання діагностуванню; активізація навчального процесу та навчальної взаємодії викладача і студентів у процесі навчання; методика навчання навчальних дисциплін у змішаному форматі; забезпечення технічними та інформаційно-комунікаційними засобами та технологіями.

З метою організації підготовки фахівців у ЗФПО саме за змішаною формою у зміст організаційно-педагогічних умов було покладено основні рекомендації з впровадження змішаного навчання [9, с. 23], а саме: техніко-технологічна забезпеченість ЗФПО, викладачів та студентів; цифрове методичне забезпечення навчальних дисциплін; вибір оптимальної моделі організації освітнього процесу; проєктування методики навчання. На основі проведених досліджень було встановлено, що для формування діагностувальної компетентності фахових молодших бакалаврів з агроінженерії ЗФПО має бути забезпечений відповідною матеріально-технічною базою для організації навчання діагностуванню (навчально-методична література, класи, кабінети та лабораторії з відповідним обладнанням, сільськогосподарська техніка та стендове обладнання, діагностувальні та ремонтні прилади та інструмент, навчальні полігони, бази практичного навчання тощо), що дозволяє безпосередньо

формувати здатність до виконання діагностувальних робіт. Також встановлено, що для формування такої здатності за умов організації навчальної роботи у дистанційному форматі заклад освіти має бути забезпечений технічними та інформаційно-комунікаційними засобами та технологіями (комп'ютерні системи та мережі, засоби для збирання, цифрування, зберігання та передавання цифрової інформації, електронні навчальні курси та платформи з відповідним цифровим навчально-методичним наповненням тощо). На підставі таких висновків було виокремлено першу організаційно-педагогічну умову, що полягає у *створенні та забезпеченні функціонування електронного навчального середовища закладу освіти та матеріально-технічної бази для проведення діагностувальних навчальних робіт.*

Реалізація діяльнісного підходу у поєднанні із системним, компетентнісним, технологічним та особистісно-орієнтованим підходами є необхідним у формуванні діагностувальної компетентності фахових молодших бакалаврів з агроінженерії. Це відбувається на основі інтегрованого впливу на особистість таких факторів як впровадження методики навчання, спрямованої на практичну діяльність, активізацію навчального процесу та навчальної взаємодії у поєднанні із електронним освітнім середовищем. Таке комплексне поєднання факторів дало підстави для виокремлення другої організаційно-педагогічної умови, яка полягає в *узгодженій ротації етапів навчальної роботи за дистанційною та очною формами у груповому, індивідуальному, синхронному та асинхронному режимах відповідно до етапів розвитку навчальної діяльності.*

Варто наголосити, що друга організаційно-педагогічна умова, що вимагає узгодженої ротації етапів навчальної роботи за дистанційною та очною формами у груповому, індивідуальному, синхронному та асинхронному режимах відповідно до етапів розвитку навчальної діяльності, забезпечує лише процесуальну сторону у поєднанні форм навчання. Їх оптимальне функціонування залежить, насамперед, від педагогічно доцільної організації етапів навчальної роботи, що спрямовані на розвиток навчальної діяльності здобувачів освіти. Така потреба стала в основі формування третьої організаційно-педагогічної умови, яка полягає у *системній організації активної поетапної навчальної роботи у режимах змішаного навчання на основі застосування інтерактивних освітніх технологій та засобів і методик діагностувальних робіт.* Ця умова створюється на основі інтеграції усіх, визначених найвпливовіших факторів: спрямування методики навчання на практичну діяльність, активізація навчального процесу та навчальної взаємодії у поєднанні із електронним освітнім середовищем, а також мотивації здобувачів освіти до навчання та виконання діагностувальної роботи.

На основі проведених досліджень було встановлено, що на формування діагностувальної компетентності фахових молодших бакалаврів з агроінженерії впливає мотивація здобувача освіти до навчання та виконання діагностувальної роботи, що стає в основі формування відповідних у нього цілей і дій. Це дало підстави для виокремлення четвертої організаційно-педагогічної умови, яка полягає у *цілеспрямованій мотивації студентів до виконання діагностувальної роботи і професійного самовдосконалення.* Вказана умова реалізує особистісно-орієнтований педагогічний підхід, який, у подальшому, стає в основі формування у здобувачів освіти мотив, цілей та дій для самонавчання і саморозвитку.

Висновки. На основі аналізу наукових праць та власних досліджень було уточнено поняття організаційно-педагогічних умов як спеціально створеної сукупності обставин, що формують для здобувача освіти конкретне освітнє середовище на основі інтеграції педагогічних та організаційних процесів. У результаті проведеної роботи обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування діагностувальної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з агроінженерії у змішаному навчанні у ЗФПО, які спрямовують реалізацію компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, системного та технологічного методологічних підходів, що полягають у: створенні та забезпеченні функціонування електронного навчального середовища закладу освіти та матеріально-технічної бази для проведення навчальних діагностувальних робіт; узгодженої ротації етапів навчальної роботи за дистанційною та очною формами у груповому, індивідуальному, синхронному та асинхронному режимах відповідно до етапів розвитку навчальної діяльності; системної організації активної поетапної навчальної роботи у режимах змішаного навчання на основі застосування інтерактивних освітніх технологій та засобів і методик діагностувальних робіт; мотивації здобувачів освіти до виконання діагностувальної роботи і професійного самовдосконалення.

Вважаємо пріоритетним напрямом подальшої роботи є розробка моделі формування діагностувальної компетентності фахового молодшого бакалавра з агроінженерії у змішаному навчанні у ЗФПО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буцик І.М. Розвиток дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії у закладах вищої освіти: теорія і методика : монографія. Київ : Компринт, 2019. 356 с.

2. Войцехівський О. Л. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямком «Охорона та захист державного кордону». *Вісник НАДПСУ* : електр. наук. фах. вид. Хмельницький : НАДПСУ, 2011. Вип. 4. С. 4.

3. Гаврутенко Л. А. Організаційно-педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх спеціалістів економічного профілю у ВНЗ I-II рівня акредитації. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія* : зб. наук. пр. Київ, 2014. Вип. №5. С. 36–40.

4. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2001. 223 с.

5. Курач М. С. Організаційно-педагогічні умови формування у студентів художньо-проектних знань і вмінь. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Дрогобич : Посвіт, 2016. Вип. 16. С. 335–341.

6. Лупиніс Т. Б. Організаційно-педагогічні умови та принципи формування інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка.* 2012. Т. 188, Вип. 176. С. 89–94.

7. Макієвський О.І. Професійна підготовка майбутніх механіків до технічного сервісу у закладах освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. 2021. 21 с.

8. Погоріла Н. І. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх агротехніків у аграрних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Глухівський нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка. Глухів, 2018. 19 с.

9. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/ media/ vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/ zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf. (дата звернення: 15.09.2021).

10. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 1996. 249 с.

11. Шемчук В.А., Вербин Н.Б., Костів С.Ф., Шемчук О.М., Модель розвитку діагностувальної компетентності викладачів вищих військових навчальних закладів у процесі освітньонаукової підготовки у ході російсько-української війни. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса : ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». Вип. 62. 2023. С. 247-250.

12. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Збірник наукових праць. Педагогічні науки.* Вип. 59. Херсон : ХДУ, 2011. С. 65–68.

13. Ягупов В., Плохута І. Обґрунтування педагогічних умов розвитку діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки. *Молодь і ринок.* № 2/210. 2023. С. 50–58.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ДИСЦИПЛІНА «КУЛЬТУРНІ ЛАНДШАФТИ» У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

COURSE “CULTURAL LANDSCAPES” IN THE STRUCTURE OF GEOGRAPHY TEACHER TRAINING

УДК 911.52:37.016:91(075.8)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.28
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Добинда І.П.,
канд. геогр. наук,
асистент кафедри фізичної географії, геоморфології та палеогеографії Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Проскурняк М.М.,
канд. геогр. наук,
доцент кафедри фізичної географії, геоморфології та палеогеографії Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Процеси реформування сучасної освіти в Україні актуалізують потребу у формуванні в майбутніх учителів географії інтегрованого світогляду, що забезпечує цілісне усвідомлення взаємозв'язків між природним та суспільним середовищем. Одним із ефективних шляхів реалізації цього завдання є вивчення культурних ландшафтів як складних систем, у яких гармонійно поєднані природні й антропогенні компоненти. Запровадження курсу «Культурні ландшафти» сприяє виробленню у студентів системного бачення закономірностей їх розвитку, усвідомленню ролі молодого покоління у збереженні історико-культурної спадщини та її примноження, а також формуванню як загальнонаціональної так і регіональної ідентичності.

У статті з'ясовується роль дисципліни «Культурні ландшафти» для студентів спеціальності «Середня освіта (Географія)» як майбутніх педагогів. Адже вона слугує методологічною основою для викладання шкільних курсів «Географія рідного краю», «Українознавство», «Україна у світі: природа, населення», а також для організації виховних та краєзнавчих проєктів, екскурсій і гурткової роботи. У тексті також підкреслюється, що курс виконує три ключові функції – освітню, методичну та практичну.

Охарактеризовано також змістове наповнення курсу. Зокрема зазначено, що перший змістовий модуль розкриває методологічну основу вивчення культурних ландшафтів, а другий - регіональні особливості культурних ландшафтів України у розрізі краєзнавчих таксономічних одиниць – історико-географічних країв.

Запропоновані практичні роботи, які спрямовані на ефективне засвоєння знань через поєднання традиційних і сучасних методів навчання, включаючи польові дослідження історико-культурних об'єктів, картографування місцевих ландшафтів, застосування GIS-інструментів для створення електронних карт, проєктну діяльність студентів із науково-краєзнавчих досліджень та інтегроване навчання з історії, археології, релігії, літератури, культурології та мистецтвознавства.

Ключові слова: *культурний ландшафт, ландшафт, історико-географічний край, географічна освіта, культурна спадщина.*

The ongoing reforms in contemporary Ukrainian education highlight the need to develop an integrated worldview in future geography teachers, ensuring a comprehensive understanding of the interconnections between natural and social environments. One of the effective ways to achieve this goal is the study of cultural landscapes as complex systems in which natural and anthropogenic components are harmoniously combined. The implementation of the course “Cultural Landscapes” contributes to students' development of a systematic understanding of the patterns of landscape evolution, awareness of their role in preserving historical and cultural heritage, promoting tourism, and fostering regional identity.

The article examines the role of the course “Cultural Landscapes” for students of the specialty “Secondary Education (Geography)” as future educators. The course serves as a methodological foundation for teaching school subjects such as “Geography of the Native Land,” “Ukrainian Studies,” and “Ukraine in the World: Nature and Population,” as well as for organizing educational and local history projects, excursions, and extracurricular activities. The text also emphasizes that the course fulfills three key functions: educational, methodological, and practical.

The content of the course is also characterized in the article. In particular, the first content module covers the methodological foundations for studying cultural landscapes, while the second module addresses regional features of cultural landscapes within the framework of local history taxonomic units – historical-geographical regions. Proposed practical activities aim at the effective assimilation of knowledge through the integration of traditional and modern teaching methods, including field studies of historical and cultural sites, mapping of local landscapes, the use of GIS tools for creating digital maps, student project activities in scientific and local history research, and interdisciplinary learning integrating history, archaeology, religion, literature, cultural studies, and art studies.

Key words: *cultural landscape, landscape, historical-geographical region, geographical education, cultural heritage.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах реформування системи освіти України дедалі більшої ваги набуває формування інтегрального світогляду майбутніх учителів географії. Традиційний поділ навчальних дисциплін на фізико-географічні та суспільно-географічні часто не забезпечує цілісного бачення взаємодії людини і природи. Одним із нових інтегральних підходів у підготовці вчителя географії є вивчення культурних ландшафтів – складних утворень, у яких гармонійно поєднуються природні й антропогенні елементи.

Відповідно до чинного професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», цілісність професійної діяльності педагога забезпечується наявністю у нього необхідних компетентностей для виконання всіх трудових функцій. Основою цих компетентностей виступають ціннісні орієнтири, серед яких – формування у здобувачів освіти високих морально-етичних норм і цінностей, громадянської активності та стійкості, патріотизму, поваги до культурних надбань українського народу, його історико-культурної спадщини та традицій,

а також утвердження значущості й використання державної мови та її регіонального розмаїття.

Навчальний курс «Культурні ландшафти» спрямований на формування у студентів системного розуміння закономірностей розвитку культурних ландшафтів, їхнього значення для збереження культурної спадщини, розвитку туризму й виховання регіональної ідентичності, що власне і робить його важливим елементом підготовки майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Культурний ландшафт є унікальним явищем, оскільки формується на стику природних та соціокультурних процесів, поєднуючи матеріальні й духовні результати діяльності людини з особливостями природного середовища. У вітчизняній науковій традиції одними з перших до проблематики культурних ландшафтів звернулися провідні українські ландшафтознавці – В.М. Воловик [1], М.Д. Гродзинський [2], Г.І. Денисик [3], В.М. Пащенко [9], С.П. Романчук [10].

Подальший розвиток ландшафтознавства як науки сприяв розширенню її галузей, серед яких вагоме місце посіло вивчення культурних ландшафтів. Це зумовило необхідність наукових дискусій, обміну досвідом та узагальнення результатів досліджень. Зокрема, за останні півтора десятиліття в Україні було проведено дві важливі наукові конференції, присвячені цій проблематиці: у 2010 р. у Вінниці відбулася міжнародна науково-практична конференція «Культурний ландшафт: теорія і практика» [7], а у 2021 р. у Чернівцях – міжнародна наукова конференція «Культурний ландшафт як географічний феномен» [6]. Ми також у попередніх публікаціях запропонували до розгляду навчальну програму дисципліни «Культурні ландшафти [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасна географічна освіта потребує нових підходів до формування цілісного світогляду студентів та підготовки їх до роботи в умовах інтеграції природничих і гуманітарних знань. Одним із викликів є недостатнє представлення у навчальних програмах тематики культурних ландшафтів, що розкриває взаємодію людини і природи, роль культурної спадщини та просторової ідентичності, які сприятимуть патріотичному вихованню учнівської молоді і становленню своєї ідентичності як нації з багатим минулим. У майбутніх учителів географії нерідко відсутня методична готовність до викладання матеріалу, пов'язаного з культурними ландшафтами, особливо у шкільних курсах «Географія рідного краю», краєзнавчій діяльності та туристично-освітній практиці. Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування місця і значення навчальної дисципліни *«Культурні ландшафти»*, визначення її змістових модулів і методичних підходів.

Метою статті є обґрунтування значення навчального курсу *«Культурні ландшафти»* у системі професійної підготовки майбутніх учителів географії. У статті ставиться завдання розкрити теоретико-методологічні основи вивчення культурних ландшафтів та їхню роль у формуванні інтегративного світогляду студентів. Важливим аспектом є аналіз змістового наповнення дисципліни, її зв'язків з іншими навчальними предметами та практичної спрямованості. Окрему увагу приділено методичним підходам до викладання курсу з використанням польових, проєктних та цифрових технологій. Результатом дослідження є визначення місця дисципліни у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів та вихованні ціннісного ставлення до культурної спадщини.

Виклад основного матеріалу. Культурний ландшафт поєднує в собі фізико-географічні умови, результати господарської діяльності людини, особливості історичного розвитку, традицій та символічних значень, наданих простору суспільством. Його вивчення неможливе в межах лише однієї науки, адже культурний ландшафт виступає об'єктом міждисциплінарних досліджень. Авторство поняття «культурний ландшафт» належить німецькому географу Отто Шлютеру, який визначав його як «поєднання природних і культурних елементів у цілісній матеріальній формі, доступній людському сприйняттю». На думку К. Заура, основна місія географії полягає у дослідженні того, як природний ландшафт змінюється під впливом культури, набуваючи рис культурного. Існує думка, що саме в основу вивчення культурного ландшафту покладене вчення Вернадського про ноосферу [2].

Сьогодні є чимало трактувань терміну «культурний ландшафт» і критеріїв завдяки яким ландшафт визначається як культурний [6,7]. Ми ж у своєму курсі розглядаємо його згідно визначення ЮНЕСКО як *«географічну територію, що поєднує природні та культурні елементи, має історико-культурну цінність та відображають взаємодію людини з природою»*. Згідно нього культурні ландшафти мають значний виховний потенціал, оскільки формують у студентів ціннісне ставлення до спадщини та забезпечують міждисциплінарні зв'язки у навчанні.

Дисципліна *«Культурні ландшафти»* згідно освітньо-професійної програми «Середня освіта (Географія)» [8] належить до вибіркового блоку дисциплін, мета якої полягає у формуванні в студентів здатності аналізувати, інтерпретувати та популяризувати знання про культурні ландшафти. Для майбутнього вчителя цей курс буде основою для шкільних курсів «Географія рідного краю», «Українознавство», «Україна у світі: природа, населення», а також у виховних проєктах (краєзнавчі гуртки, екскурсії тощо).

У системі підготовки майбутніх учителів курс *«Культурні ландшафти»* виконує кілька функцій: освітню – забезпечує знання з географії, історії, культурології, українознавства та краєзнавства; методичну – формує вміння організовувати шкільні курси «Географія рідного краю», гурткову роботу, навчальні екскурсії; практичну – орієнтує студентів на застосування знань у сфері туризму, рекреації, краєзнавчої діяльності.

Курс запланований на 3 кредити, тому складається з двох лекційних змістових модулів і одного практичного.

Змістове наповнення курсу. Перший змістовий модуль присвячений методологічним основам вивчення культурних ландшафтів. В його основу лягли матеріали Михайла Гродзинського з другого тому монографії «Пізнання ландшафту: місце і простір» [2]. У першій темі «Культурне ландшафтознавство як науковий напрям» розглядається об'єкт, предмет, зміст і завдання, методологічні засади вивчення та основні наукові напрями й підходи досліджень культурних ландшафтів. Друга тема присвячена вивченню історії розвитку вчення про культурні ландшафти, обґрунтуванню загальних уявлень про ландшафт, розробці вчення про морфологію ландшафту та становленні досліджень культурних ландшафтів. У третій темі «Ландшафт як соціокультурний феномен» подаються основні тлумачення культурного ландшафту, загальні визначення та класифікація культурного ландшафту і критерії ЮНЕСКО щодо їх визнання. У темі «Ознаки культурного ландшафту» розглядається ландшафт з точки зору культури, основні ознаки культурного ландшафту, лінії розкриття культурного ландшафту. У п'ятій темі «Людина як суб'єкт сприйняття ландшафту» подаються теорії сприйняття людиною ландшафту, загальна схема сприйняття людиною ландшафту, біолого-еволюційні чинники сприйняття ландшафту, соціокультурні чинники сприйняття ландшафту, а також персональні особливості людини і сприйняття ландшафту.

Наступні темиа – «Етнічний ландшафт», «Сакральний ландшафт», «Символічний ландшафт», «Політичний ландшафт» і «Антропогенний ландшафт» – містять питання з основ їх теорії і термінології, структурної організації та класифікації, а також основні класи зазначених ландшафтів.

Другий змістовий модуль «Регіональні особливості культурних ландшафтів України» спрямований на практичне опрацювання й вивчення матеріальної та духовної спадщини культурних ландшафтів субетнічних регіонів України на рівні історико-географічних країв, які знаходяться в межах сучасної держави, а саме: Волинь, Галичина, Закарпаття, Північна Буковина, Північна Бессарабія, Поділля, Київщина, Чернігівщина (Чернігово-Сіверщина), Полтавщина, Слобожанщина, Донеччина, Запоріжжя, Одещина, Херсонщина, Таврія. Цей краєзнавчий поділ, який став концептуальною основою для дослідження просторових особливостей окремих територій, запропонований Володимиром Крулем [5].

Завершується модуль польовими семінарами (Карпатський, Подільський) з оцінки різних родів і видів культурних ландшафтів. За маршрутом екскурсії проводиться оцінка різних якостей ландшафтів, яка завершується розробкою рекомендацій щодо використання, збереження та покращення основних якостей культурних ландшафтів. Це втілюється студентом в індивідуальному Проекті культурного ландшафту, якому передує вивчення основ проектування культурного ландшафту – принципи проектування, естетика й архітектура культурного ландшафту, роль управління й моніторингу в динаміці культурного ландшафту.

Цей практичний модуль спрямований на ефективне засвоєння матеріалу і забезпечується поєднанням традиційних та сучасних методів: використання польових досліджень (екскурсії до історико-культурних об'єктів, картографування місцевих ландшафтів); GIS-інструменти **(**для створення електронних карт культурних ландшафтів); проєктна діяльність студентів (підготовка науково-краєзнавчих досліджень, презентацій для шкіл); інтегроване навчання (поєднання з історією, археологією, релігією, літературою, культурологією, мистецтвознавством).

Очікувані результати вивчення курсу. Студенти після успішного завершення курсу:

- оволодіють сучасними підходами до аналізу культурних ландшафтів;
- будуть здатні застосовувати ці знання у шкільній практиці;
- усвідомлюють роль культурних ландшафтів у збереженні національної та регіональної ідентичності;
- сформують ціннісне ставлення до культурної спадщини;
- будуть готові інтегрувати польові та цифрові методи у майбутню педагогічну діяльність.

Вивчення курсу «Культурні ландшафти» забезпечує формування у студентів наступних компетентностей:

- здатність аналізувати культурні ландшафти як інтегральні географічні об'єкти;
- уміння застосовувати знання у педагогічній практиці, туристичній та краєзнавчій діяльності;
- розвиток навичок польових і картографічних досліджень;
- виховання ціннісного ставлення до культурної та природної спадщини;
- формування готовності до міждисциплінарної співпраці.

Висновки. Курс *«Культурні ландшафти»* є важливим елементом підготовки майбутніх

учителів географії, оскільки поєднує теоретичні знання, практичні навички та виховний компонент. Він забезпечує підготовку фахівців, здатних не лише викладати шкільні курси, а й вести науково-дослідницьку, краєзнавчу та туристично-освітню діяльність. Подальший розвиток методики викладання пов'язаний із ширшим застосуванням цифрових інструментів, міждисциплінарних підходів та активної участі студентів у польових дослідженнях.

Курс *«Культурні ландшафти»* є важливим інноваційним компонентом підготовки майбутніх учителів географії. Його впровадження сприяє розвитку професійної компетентності, інтеграції природничих і гуманітарних знань, підвищенню культурологічної та морально-етичної виховної складової географічної освіти. Перспективним напрямом подальшого вдосконалення курсу є розширення використання цифрових технологій, розробка регіонально орієнтованих навчальних матеріалів і активне залучення студентів до польових досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воловик В. М. Етнокультурні ландшафти: регіональні структури і природокористування. Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2013. 464 с.

2. Гродзинський М. Д. Пізнання ландшафту: місце і простір: монографія: у 2 т. Київ : Київський університет, 2005. Т. 1. 431 с. ; Т. 2. 503 с.

3. Денисик Г. І. Антропогенні ландшафти Правобережної України. Вінниця: Арбат, 1998. 292 с.

4. Добинда І., Проскурняк М. Навчальна програма дисципліни культурні ландшафти. *Культурний ландшафт як географічний феномен*: матеріали Міжнародної наукової конференції. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2021. С. 304–306.

5. Круль В. Краєзнавство: навчально-методичний посібник. Чернівці: Рута, 2007. 104 с.

6. Культурний ландшафт як географічний феномен: матеріали Міжнародної наукової конференції. Чернівці: Чернівецький національний університет, 2021. 140 с.

7. Культурний ландшафт: теорія і практика: збірник наукових праць / за ред. Г. І. Денисика. Вінниця : ПП «ТД «Едельвейс і К», 2010. 204 с.

8. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Географія)». URL: https://geo.chnu.edu.ua/media/4ekhtcd3/op-so-bakalavr-2025.pdf (дата звернення: 24.09.2025).

9. Пащенко В. М. Методологія постнекласичного ландшафтознавства. Київ : б.в., 1999. 220 с.

10. Романчук С. П. Історичне ландшафтознавство. Київ : б.в., 1998. 146с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

MODEL OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY-BASED APPROACH

УДК 378.093.5.011.3-051:373.2]:373.2.091.33-027.22
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.29
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Зубцова Ю.Є.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Запорізького національного університету

Тягло Н.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпровської обласної ради

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу в освітній процес. Авторами виявлено суперечність між необхідністю підготовки вчителів, здатних ефективно реалізовувати діяльнісний підхід, та недостатньою розробленістю цього питання в педагогічній теорії й практиці. Зазначено, що моделювання як науковий метод дозволяє комплексно осмислити процес професійної підготовки та представити його у вигляді цілісної системи. Запропоновано модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу, яка представлена взаємопов'язаними блоками: цільовим, теоретико-методологічним, змістовно-процесуальним і діагностико-результативним. В цільовому блоці окреслено мету, завдання та компоненти готовності здобувачів (мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний); в теоретико-методологічному блоці визначено методологічні підходи, принципи та провідні педагогічні умови. Змістовно-процесуальний блок містить напрями теоретичної та практичної підготовки студентів, окреслює механізми та етапи її реалізації у закладах вищої освіти. Діагностико-результативний блок моделі передбачає систему критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до реалізації діяльнісного підходу, що дає змогу здійснювати ефективний моніторинг результатів підготовки. Очікуваним результатом є сформована готовність майбутніх педагогів до організації навчання учнів початкової школи на засадах діяльнісного підходу. Запропонована структурно-функціональна модель сприяє формуванню високого рівня професійної готовності майбутніх учителів і може стати підґрунтям для подальших досліджень, спрямованих на розробку діагностичного інструментарію та уточнення критеріїв оцінювання результатів готовності майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу в початковій школі.

Ключові слова: *підготовка майбутніх учителів початкових класів, діяльнісний підхід, модель, моделювання.*

The article examines the issue of preparing future primary school teachers for the implementation of the activity-based approach in the educational process. The authors identify a contradiction between the need to train teachers capable of effectively applying the activity-based approach and the insufficient development of this issue in pedagogical theory and practice. It is noted that modeling as a scientific method makes it possible to comprehensively understand the process of professional training and to present it as an integrated system. A model is proposed for preparing future primary school teachers to implement the activity-based approach, which is presented through interconnected blocks: target, theoretical-methodological, content-procedural, and diagnostic-resultative. The target block outlines the purpose, objectives, and components of students' readiness (motivational-value, content-based, operational-activity, and reflexive-evaluative). The theoretical-methodological block defines methodological approaches, principles, and key pedagogical conditions. The content-procedural block includes areas of students' theoretical and practical training and specifies the mechanisms and stages of its implementation in higher education institutions. The diagnostic-resultative block of the model provides a system of criteria, indicators, and levels of readiness formation in future teachers for implementing the activity-based approach, which makes it possible to effectively monitor training outcomes. The expected result is the developed readiness of future teachers to organize primary school students' learning on the basis of the activity-based approach. The proposed structural-functional model contributes to forming a high level of professional readiness among future teachers and can serve as a foundation for further research aimed at developing diagnostic tools and refining the criteria for assessing the results of future teachers' readiness to implement the activity-based approach in primary school.

Key words: *training of future primary school teachers, activity-based approach, model, modeling.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Трансформація освітньої системи та інтеграція в європейський простір актуалізують потребу в оновленні процесу підготовки педагогів. Враховуючи, що освітній процес у школі має здійснюватися, з-поміж іншого, на засадах діяльнісного підходу, постає потреба у вчителях, готових до його практичної реалізації. У цьому контексті виникає необхідність розроблення структурно-функціональної моделі, яка має відобразити цілісність процесу підготовки майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу в початковій школі, врахувати запит на формування сучасного вчителя початкових класів у відповідності до напрямів модернізації вищої освіти, Стандартів вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта [4; 5], Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [3] та документів, що регламентують освітній процес у початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв'язання окресленої проблеми спирається на результати досліджень, присвячених професійній підготовці педагогів (О. Акімова, В. Галузяк, О. Дубасенюк, О. Побірченко, Л. Хомич та ін.), моделюванню процесу фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів (Л. Анісімова,

Л. Бєкірова, Т. Бєльчева, Я. Бузінська, С. Бурчак, М. Гайдур, С. Дубяга, Л. Коваль, Л. Комар, А. Кравцова, М. Марко, О. Матвієнко, В. Михальська, О. Мірошниченко, Н. Павленко, М. Парфьонов, С. Ратовська, Є. Улятовська, С. Яців та ін.); а також різним аспектам упровадження діяльнісного підходу в освіті (В. Балакірєва, Н. Делікатна, О. Дубасенюк, В. Ковальчук, З. Шевців та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Протиріччя між потребою у вчителях, готових впроваджувати діяльнісний підхід у початковій школі, та недостатньою теоретичною та практичною розробленістю цієї проблеми у наукових дослідженнях зумовлюють актуальність розробки відповідної моделі. Модель дозволить висвітлити визначені нами концептуальні засади [1] у вигляді схематичної конструкції.

Мета статті – обґрунтувати модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Моделювання є теоретичним методом дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на зміні конкретного об'єкта подібним до нього, тобто, моделлю [2, с. 17]. Моделювання дає змогу створювати еталон, наочно уявити досліджуваний об'єкт та розглядати педагогічні явища та процеси від постановки мети до кінцевого результату.

Метою авторської моделі є проєктування системи професійної підготовки майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу. Запропонована модель розкриває особливості, зміст та структуру підготовки та включає цільовий, теоретико-методологічний, змістовно-процесуальний та діагностико-результативний блоки (Рисунок 1).

Розглянемо кожний блок більш детально.

У **цільовому блоці** закладена мета: підготовка майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу, що є органічною складовою загальної мети підготовки фахівців з початкової освіти.

Конкретизовано завдання такої підготовки, комплексне вирішення яких забезпечить досягнення мети, а саме:

– сформувати позитивно-ціннісне ставлення до застосування діяльнісного підходу в початковій школі;

– забезпечити здобувачів теоретичними знаннями, що дають цілісне уявлення про основні засади діяльнісного підходу та шляхи його реалізації;

– сформувати установку на застосування діяльнісного підходу в початковій школі;

– формувати уміння та навички для його впровадження;

– розвивати здатність до самоаналізу діяльності щодо її відповідності провідним засадам діяльнісного підходу.

Сформульовані мета та завдання уможливлюють визначення компонентів підготовки майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу, а саме, мотиваційно-ціннісного, змістового, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального.

Мотиваційно-ціннісний компонент є провідним та системоутворювальним і включає комплекс мотивів, цінностей, переконань, інтересів, установок, що забезпечують усвідомлення значущості та позитивне ставлення майбутнього вчителя до реалізації діяльнісного підходу в початковій школі. Цей компонент включає прийняття власного досвіду активного навчання та усвідомлення його переваг, розуміння вимог до вчителя в контексті діяльнісного навчання, а також передбачає спрямованість на застосування активних технологій навчання та формування прагнення до саморозвитку та самоосвіти, зокрема, щодо шляхів реалізації діяльнісного підходу.

Змістовий компонент відображає сукупність загальнопедагогічних, методичних знань, а також спеціальних знань щодо діяльнісного підходу в освіті в умовах очного та дистанційного навчання.

Так, важливими в контексті досліджуваної проблеми є загальнопедагогічні знання нормативно-правової бази реалізації освітнього процесу в початковій школі; сутності, законів та закономірностей, принципів навчання; особливостей процесу навчання дітей молодшого шкільного віку; форм організації навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності, технологій, методів, прийомів навчання; структури уроків та ін.

До спеціальних знань відносимо знання про сутність, провідні засади, принципи, можливості та переваги діяльнісного підходу в освіті; вплив діяльнісного підходу на розвиток ключових компетентностей та наскрізних умінь молодших школярів.

Методичні знання передбачають опанування методики проведення уроків із застосуванням діяльнісного підходу; інструментів діяльнісного навчання; шляхів створення діяльнісного середовища; технологій реалізації діяльнісного підходу; діяльнісним потенціалом традиційних методів навчання; особливостями навчання молодших школярів через відкриття / дослідження, навчання на основі запитів дітей, групової роботи та ін.

Операційно-діяльнісний компонент відображає практичну підготовку здобувачів, а саме, здатність застосовувати теоретичні знання на практиці та передбачає сукупність умінь (загальнометодичних, спеціальних та особистісних) необхідних для впровадження діяльнісного підходу.

До *рефлексивно-оцінювального компоненту* відносимо здатність аналізувати вплив діяльнісного підходу на розвиток компетентностей, наскрізних умінь молодших школярів та рівень їхньої пізнавальної активності; здатність здійснювати самоконтроль та самоаналіз діяльності

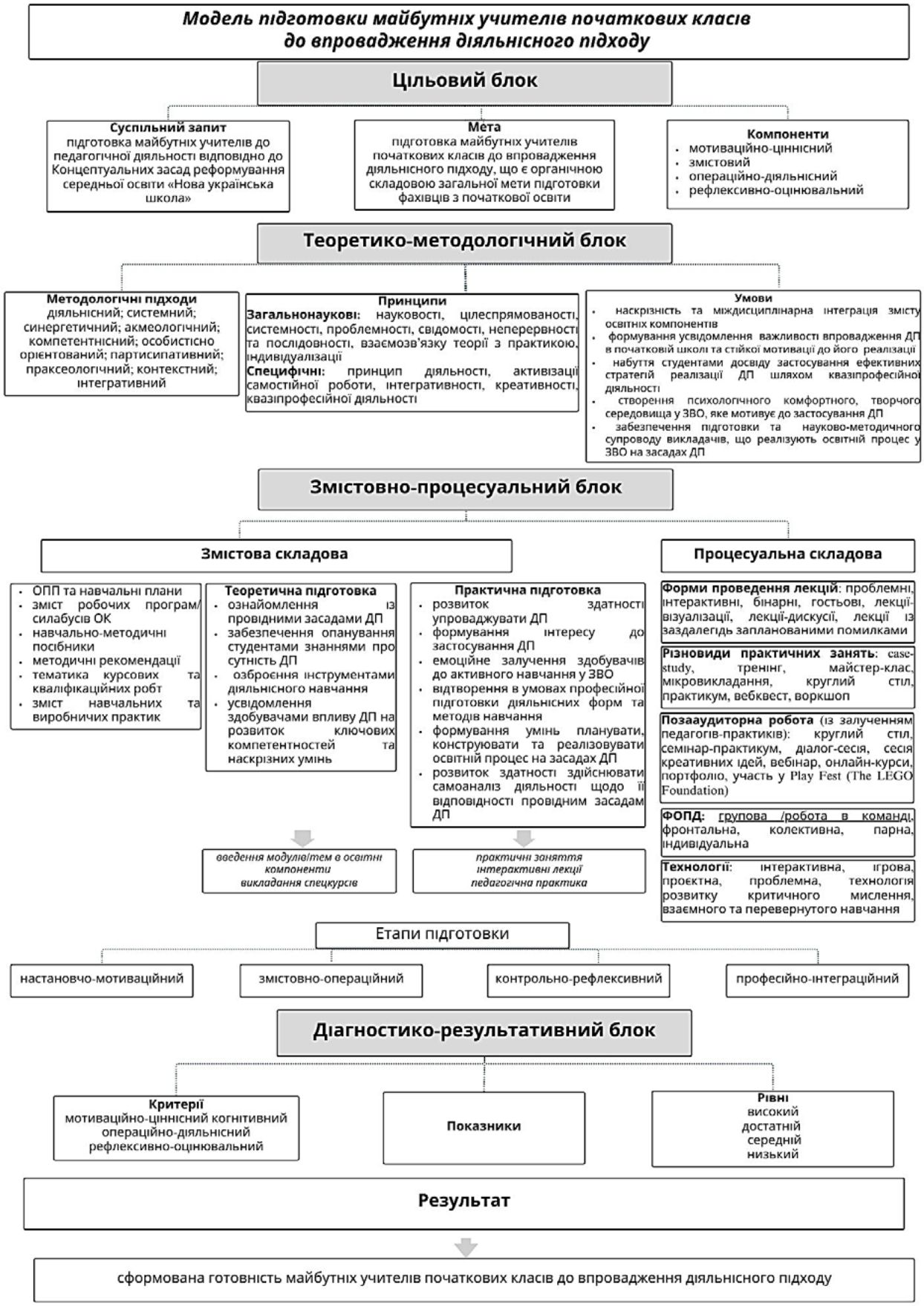


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу

щодо її відповідності провідним засадам діяльнісного підходу, переосмислювати результати власної діяльності, прагнути до професійного самовдосконалення.

Теоретико-методологічний блок становить підґрунтя професійної підготовки та представлений комплексом методологічних підходів, на яких базується підготовка майбутніх учителів початкових класів, загальнонауковими і специфічними принципами [1] та педагогічними умовами.

Так, значущими педагогічними умовами, що сприятимуть реалізації мети та завдань відповідної підготовки, визначено такі:

– наскрізність та міждисциплінарна інтеграція змісту освітніх компонентів для цілісного уявлення про основні засади діяльнісного підходу та шляхи його реалізації;

– формування усвідомлення важливості впровадження діяльнісного підходу в початковій школі та стійкої мотивації до його реалізації;

– набуття студентами досвіду застосування ефективних стратегій реалізації діяльнісного підходу у початковій школі шляхом квазіпрофесійної діяльності;

– створення психологічного комфортного, творчого середовища у ЗВО, яке мотивує до застосування діяльнісного підходу;

– забезпечення підготовки та науково-методичного супроводу викладачів, що реалізують освітній процес у ЗВО на засадах діяльнісного підходу.

Змістовно-процесуальний блок відображає зміст теоретичної та практичної підготовки студентів, а також процесуальну сутність системи підготовки майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу.

Змістова складова відбивається в освітньо-професійних програмах та навчальних планах, змісті робочих програм / силабусів освітніх компонентів, навчально-методичних посібниках та методичних рекомендаціях, тематиці курсових робіт бакалаврів та кваліфікаційних робіт магістрів, а також у змісті навчальних та виробничих практик.

Так, теоретична підготовка включає введення відповідних тем в освітні компоненти циклу професійної підготовки, викладання спецкурсів і має на меті:

– ознайомлення із провідними засадами діяльнісного підходу в освіті;

– забезпечення опанування студентами знаннями про сутність діяльнісного підходу в початковій школі;

– озброєння інструментами діяльнісного навчання;

– усвідомлення здобувачами впливу діяльнісного підходу на розвиток ключових компетентностей та наскрізних умінь молодших школярів.

Крім того до освітньо-професійних програм варто включити спецкурси, які передбачають інтеграцію, поглиблення та систематизацію знань, отриманих у процесі вивчення фахових дисциплін.

Ми глибоко переконані в тому, що ефективність засвоєння педагогічних знань та формування відповідних фахових умінь та навичок залежить від включеності студента в практичну діяльність. Власне організація навчання за діяльнісним підходом у ЗВО дозволить сформувати компетентного фахівця, готового до впровадження діяльнісного підходу в початковій школі.

Саме тому практична, квазіпрофесійна підготовка включає розвиток умінь, набуття відповідного досвіду на практичних заняттях, інтерактивних лекціях та педагогічній практиці і має на меті:

– розвиток здатності упроваджувати ігровий та діяльнісний підходи в освітньому процесі;

– формування інтересу до застосування діяльнісного підходу;

– емоційне залучення здобувачів до активного навчання у ЗВО;

– відтворення в умовах професійної підготовки діяльнісних форм та методів навчання;

– розвиток умінь планувати, конструювати та реалізовувати освітній процес на засадах діяльнісного підходу;

– формування умінь добирати оптимальні активні форми, технології, методи, прийоми, засоби навчання;

– розвиток здатності здійснювати самоаналіз діяльності щодо її відповідності провідним засадам діяльнісного підходу.

Формулюючи зміст практичних завдань, викладачі мають зменшувати питому вагу знаннєво зорієнтованих завдань, надаючи перевагу компетентнісним.

Своєю чергою педагогічна практика в початковій школі передбачає апробування здобувачами активних форм, методів, прийомів, засобів, технології навчання, прояв стилю власного інтерактивного спілкування.

Процесуальна складова моделі включає механізми її реалізації шляхом застосування викладачами ЗВО сучасних технологій навчання в аудиторний та позааудиторний час.

В контексті реалізації діяльнісного підходу у ЗВО викладачам варто застосовувати лекції-візуалізації, лекції-дискусії, лекції із заздалегідь запланованими помилками, проблемні, інтерактивні, бінарні, гостьові лекції та ін., а також практичні занять, які передбачають активне залучення студентів (case-study, тренінги, майстер-класи, мікровикладання, круглі столи, практикуми, вебквести, воркшопи тощо).

Акцентуємо, що викладачі в першу чергу мають використовувати ті методи викладання в контексті діяльнісного підходу, які потім здобувачі будуть використовувати на практиці для його впровадження в початковій школі.

Важливим є і наявність відповідних засобів навчання, серед яких:

– посібники, методичні рекомендації, пам'ятки для студентів щодо реалізації діяльнісного підходу в початковій школі;

– посібники, рекомендації, пам'ятки для викладачів щодо реалізації діяльнісного підходу в закладах вищої освіти;

– перелік онлайн-ресурів для самоосвіти здобувачів та викладачів, на яких наявні курси прикладів практичної реалізації діяльнісного підходу.

Позааудиторна робота, в тому числі із залученням вчителів-практиків має включати круглі столи, семінари-практикуми, діалог-сесії, сесії креативних ідей, вебінари, онлайн-курси, створення портфоліо, участь у Всеукраїнський фестиваль гри, навчання і натхнення Play Fest (The LEGO® Foundation) та ін.

Необхідність упровадження діяльнісного підходу зумовлює потребу у спеціальній підготовці не лише майбутніх учителів, а й викладачів ЗВО, яка має відбуватися також шляхом застосування активних форм навчання.

Діагностико-результативний блок охоплює очікувані результати, діагностичний інструментарій, критерії, показники та рівні сформованості готовності здобувачів до впровадження діяльнісного підходу у початковій школі, що дозволяє отримати зворотню інформацію про ефективність відповідної підготовки. Так, очікуваним результатом підготовки є сформована готовність майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу.

Перевірку рівня сформованості такої готовності передбачено здійснювати за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним, рефлексивно-оцінювальним критеріями та відповідними показниками. Рівні готовності (високий, достатній, середній, низький) визначаються за допомогою спеціально розробленого діагностичного інструментарію, що включає аналіз освітніх програм та навчальних планів підготовки, робочих/програм силабусів освітніх компонентів, спостереження за навчальними заняттями, практичною підготовкою здобувачів, тестування, анкетування тощо. Отримані результати співвідносяться з поставленою метою.

Висновки. Професійна підготовка вчителя до впровадження діяльнісного підходу в початковій школі є складною, багатовекторною, багатофункціональною діяльністю, що забезпечує формування відповідної готовності. Моделювання дозволило комплексно осмислити процес підготовки та висвітлити концептуальні засади у вигляді схематичної конструкції. Структурування досліджуваного процесу на блоки є умовним, оскільки всі структурні компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку, взаємодіють між собою, доповнюють один одного й утворюють цілісну систему, орієнтовану на досягнення головної мети – високого рівня професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації діяльнісного підходу в початковій школі. Перспективами подальших дослідження є детальна розробка критеріїв та показників рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зубцова Ю. Є. Концепція підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 82. Т. 1. С. 131–135. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2025/82/part_1/25.pdf

2. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.

3. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ МОН України від 29.08.2024 р. № 1215. URL: https://cutt.ly/krjo68YO

4. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. URL: https://cutt.ly/IejWxMuO

5. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08.04.2024 № 480. URL: https://cutt.ly/RejWvgAT

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДУ РЕВЕРСІЇ

TEACHING ENGLISH: THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF THE REVERSION METHOD

УДК 378.091.33:001.4:81'243
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.30
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ільєнко О.Л.,
докт. пед. наук,
професор кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

Шумейко Л.В.,
канд. філол.наук,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

Гаврилова О.В.,
ст. викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова

В статті обґрунтовується доцільність застосування методу реверсії при навчанні студентів англійської мови на різних його етапах, від початкового рівня, до професійно орієнтованого. Метод реверсії означає навчання і пояснення певних граматичних правил та лексики англійської мови студентам на прикладах слів, що увійшли у щоденний обіг пересічного українця, чи вже стали частиною словника української мови, які були в свій час запозичені з англійської. Зазначається, що в наш час стрімкого науково-технологічного прогресу, глобалізації усіх сфер життя, активного обміну інформацією, контактами, культурами та технологіями, розвитком Інтернету та впливом масс-медія відбувається активізація процесу запозичень з англійської мови в інші. Вживання запозичень з англійської мови у щоденному житті українців стало настільки розповсюдженим, що іноді воно вже є підсвідомим та вільним навіть для тих, хто не вивчав/є англійську мову. Англійські запозичення не просто переходять в мову-реципієнт, вони адаптуються до її фонетико-граматичних та орфографічних норм, стають частиною її словникового складу. За методом реверсії студенти ознайомлюються з англійськими запозиченнями, які вже тривалий час активно вживаються в українській мові та сприймаються її носіями як власна іконна лексика. Потім слідує ілюстрація та пояснення семантики запозиченого слова і моделі його адаптації (семантичної, фонетичної, орфографічної, граматичної) в рідній мові. Для студентів, які вивчають мову загального вжитку, ілюстративними можуть стати англійські запозичення зі сфери мас-медиа. Для студентів, що вивчають професійно орієнтовану англійську мову, особливо з галузі економіки або політичних наук, доречним може бути пояснення певної термінології. За методом реверсії з метою закріплення отриманих знань пропонується виконання вправ на розуміння запозичених слів і створення власних контекстів їх застосування в мовній практиці.

Ключові слова: *навчання англійської мови, метод реверсії, англіцизм, запозичення, адаптація, мовна практика.*

The article justifies the feasibility of using the reversion method in teaching students English at various stages, from the elementary level to the professionally oriented one. The reversion method means teaching and explaining certain grammatical rules and vocabulary of the English language to students using examples of words that have entered the daily circulation of the average Ukrainian or have already become a part of the Ukrainian dictionary, which were once borrowed from English. It is noted that in our time of rapid scientific and technological progress, globalization of all spheres of life, active exchange of information, contacts, cultures and technologies, the development of the Internet and the influence of mass media, the process of borrowing from English into other languages is being intensified. The use of English borrowings in the daily life of Ukrainians has become so widespread that sometimes it is already subconscious and free even for those who have not studied English. English borrowings do not simply enter the recipient language, they adapt to its phonetic-grammatical and orthographic norms, becoming part of its vocabulary. Using the reversion method, students become familiar with existing borrowings from English into Ukrainian, which have been actively used in the target language for a long time and are perceived by native speakers as truly genuine vocabulary. For students studying the language of general use, English borrowings from the mass media can be illustrative. For students studying professionally oriented English, especially in the field of economics or political science, an explanation of certain terminology may be appropriate. Using the reversion method, in order to consolidate the acquired knowledge, it is proposed to do exercises to understand borrowed words and create students' own contexts to use such words in their language practice.

Key words: *English language teaching, reversion method, Anglicism, borrowing, adaptation, language practice.*

Постановка проблеми. Розповсюдження англійської мови і набуття нею статусу мови міжнародного спілкування означає те, що 1) все більше людей вивчають її, 2) відбувається активні процеси запозичення англіцизмів та американізмів в інші мови. В наші дні спостерігається активізація процесу запозичень, який пояснюється науково-технологічним прогресом, глобалізацією усіх сфер життя, і, відповідно, активним обміном інформацією, контактами, культурами та технологіями, розвитком Інтернету та впливом масс-медія. Як мова країн – лідерів технологічного розвитку, вона відіграє провідну роль у поширенні новітніх досягнень і є одним із найактивніших засобів їх популяризації. Поява нових технологічних реалій, розвиток Інтернет-дискурсу означає, що в інших мовах з'являється все більше запозичень з англійської. Можемо констатувати факт того, що вживання запозичень з англійської мови у щоденному житті українців стало настільки розповсюдженим, що іноді воно вже є підсвідомим та вільним навіть для тих, хто не вивчав/є англійську мову. Англійські запозичення не просто переходять в мову-реципієнт, вони адаптуються до її фонетико-граматичних та орфографічних норм, стають частиною її словникового складу.

Процес запозичень з англійської триває вже довгий час. В свій час були запозичені, наприклад, слова *фільм, паспорт, трактор, трамвай, спорт, бокс, старт, хокей, футбол, танк,* які повністю

асимілювалися в українській мові, функціонують за її правилами. Нові запозичення з'являються майже не щодня і тим чи іншим способом стають частиною тезауруса українських людей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У зв'язку з тим, що носії української мови вживають запозичення з англійської мови органічно, як частину словника рідної мови, виникає питання методичної можливості пояснити певні структури англійської мови тим, хто опановує її (особливо на початкових етапах навчання) на прикладах запозичень та їх адаптації в рідній мові.

В даній статті ставимо за **мету** вивчити методичний потенціал методу реверсії при навчанні студентів англійській мові. **Метод** реверсії (reverse method) означає метод руху у зворотному напрямку (від англ. слова *reverse* – to change a situation or change the order of things so that it becomes the opposite – змінювати на протилежне) [13]. Метод реверсії в нашому випадку означає пояснення певних граматичних правил та лексики власне англійської мови студентам на прикладах слів, що увійшли у щоденний обіг пересічного українця, чи вже стали частиною словника української мови, які були в свій час запозичені з англійської.

Отже, які методичні кроки пропонуємо здійснювати, навчаючи студентів англійській мові за допомогою методу реверсії.

Перш за все, ознайомлюємо студентів з існуючими запозиченнями з англійської мови в українську, які активно вживаються в мові приймачеві вже довгий час і сприймається носіями як власне іконна лексика. Вчені, наприклад, В.П. Сімонок [8], зазначають, що українська мова стала активно збагачуватися англіцизмами впродовж 19 століття, і пов'язано це з розвитком науки і промисловості, піонером в якому і була власне Англія. Прикладом науковець наводить слова *гравітація, електроліз, інерція* [8, с.90]. Основну ж масу запозичень з англійської мови українська мова набула у 20 столітті, і цей процес активізувався в 21 столітті. Запозичення з англійської мови 20 і 21 століть у більшості своїй – зі сфери технологій, економіки, бізнесу, Інтернет-спілкування: *комп'ютер, смартфон, офіс, менеджер, фен, аккаунт* та ін. Ринкова модель економіки, інтернаціоналізація усіх сфер життя країни, вплив Інтернету, стрімкий розвиток інформаційних технологій, поява штучного інтелекту стали невід'ємними частинами життя нинішнього покоління, що пояснює активне користування людьми англіцизмів.

Наступним кроком стане ілюстрація та пояснення семантики запозиченого слова і вибору моделі його адаптації в рідній мові. Окрім семантичної адаптації, відбувається фонетична (вимова запозиченого слова змінюється відповідно до українських фонетичних норм, наприклад, *driver* – драйвер; *zoom* – зум), орфографічна (слово набуває українського написання, що відповідає вимові, наприклад, *chat* – чат, *link* – лінк), граматична (іншомовні слова набувають українських суфіксів та префіксів, змінюються за відмінками, утворюють нові похідні слова, наприклад, *to like* – лайкати, лайкнути; *sim-card* – сімка, *flash-drive* – флешка) адаптація англійського слова в українській. На процеси адаптації новітніх запозичень в українській мові звертають увагу, наприклад, науковці [5, 6].

До того, як безпосередньо проілюструвати застосування методу реверсії, спочатку зробимо огляд існуючих досліджень, присвячених функціонуванню запозичень з англійської мови в українській.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Функціонування в українській мові запозичень з англійської привертало увагу багатьох лінгвістів. Цим питанням займаються як окремі мовознавці, так і цілі наукові школи. Створюються словники іншомовної лексики та неологізмів [15, 16]. Серед українських лінгвістів, які приділяли увагу цій проблематиці, можна назвати Олександра Тараненка [10]. У своїй монографії науковець узагальнює тенденції розвитку української мови на сучасному етапі, окремо підкреслює вплив англійської мови. Цілий розділ монографії присвячений явищу мовної глобалізації та експансії англійської мови, яку вчений називає «безпрецедентною» [10, с.507]. Л. Масенко [7] аналізує проблеми мовної політики у соціолінгвістичному аспекті, функціонування іншомовних елементів у сучасній українській мові.

О. Стишов аналізує новітню українську лексику, активні запозичення та їх стилістичні функції. Науковець визначає чинники (інтралінгвальні та екстралінгвальні), які сприяють активному процесу запозичень до української мови. До інтралінгвальних чинників він відносить системність мови, що ґрунтується на взаємозалежності її елементів; тенденцію до інтеграції елементів мови; і, називає потребу і найменуванні нової реалії «номінативною безвихіддю» [9, с.102]. Назвемо також дослідження Т. С. Шинкар, Т. М. Левченко, Т. В. Чубань [11]. В ньому автори приділяють увагу «експансії іншомовних слів», зокрема запозичень з англійської мови. Автори акцентуються на новій галузі мовознавства – еколінгвістиці, що об'єднує екологію й лінгвістику та вивчає взаємодію між мовою, людиною як мовною особистістю і навколишнім середовищем. Л. М. Архипенко також розглядає питання функціонування запозичень з точки зору лінгвоекології [1].

Стосовно лінгвоекології, тобто доречності і доцільності функціонування тих чи інших запозичених слів в українській мови, висловимо дещо суперечливу думку. Деякі слова, особливо терміни, потребують уніфікації в нашому глобалізованому світі. Змінити деякі з них на українській відповідник

сьогодні, мабуть, було б не просто. Згадаємо Івана Боберського [2], який в свій час запроваджував нову спортивну термінологію українською. Іван Боберський називав гімнастику руханкою. Також він впровадив такі новотвори, як «сітківка», або «відбиванка» (волейбол), «копаний м'яч» (футбол), «наколесництво» (велоспорт), «гаківка «(хокей) та ін., і вони були широко використовувані на західноукраїнських землях до 1939р [2]. В наш час міжнародних змагань різних рівнів така термінологія в навіть українському суспільстві звучала б трохи дивно.

Як і в більшості наукових робіт, в роботі Коробкової О. М., Коробкової З. С. [4] зазначається наскільки процеси глобалізації впливають на активізацію англійських запозичень в інші мови. «Процеси глобалізації впливають на інтенсивність надходження в українську мову іншої лексики, особливо це стосується англіцизмів», – зазначають дослідниці [4, с. 76].

Виділяються три етапи, які проходить слово на шляху до повного лексичного освоєння:

1) Етап інновації, або початкового введення у мову, що запозичує;

2) Етап віртуалізму – слово набуває поширення серед відносно невеликої кількості носіїв мови-приймача.

3) Етап неологізму – словом послуговується відносна більшість носіїв мови-реципієнта [9, с. 102]. Для деяких категорій населення застосування методу реверсії для пояснення семантики і перекладу власне англійського слова буде вже доречним, якщо слово входить в обіг українця на етапі інновації, тоді як для інших необхідно, щоб англіцизм вже пройшов етап неологізму і повноцінно вживався поряд з власне українською лексикою.

Виклад основного матеріалу. Пропонуємо студентам проаналізувати найпростіші слова, які містять у своєму складі слово *-мен* (-man). Студенти назвуть слова, на кшталт, *спортсмен, бізнесмен, бармен, супермен, спайдермен* і т.і. Такі слова означають людину, яка займається тим, на що вказує перша складова слова. При цьому, завдяки відомому і поширеному образу, студенти запам'ятовують і слово *spider* (spider – павук), *business* (business – справа) і т. і.

Багато слів з категорії «спорт» можуть бути ілюстрацією для пояснення семантики та вивчення англійського відповідника – *футбол, баскетбол, вотербол* та ін. Слово *ball* – м'яч відомо багатьом ще з самого першого етапу навчання. Пояснюємо сполучення коренів – футбол (foot – ступня), за правилами, в цю гру грають м'ячем лише ногами; (water – вода), тобто, в цю гру грають у воді, і т.і. Від таких не складних за семантикою прикладів, які можна застосовувати до навчання лексиці на початкових етапах вивчення англійській мові, можна переходити до більш складних, з тієї ж сфери спорту. Отже, терміни, пов'язані з усіма нами улюбленим футболом: *рефері, голкіпер, тайм-аут, пенальті, хавбек*. *Голкіпер* (goalkeeper – воротар), *рефері* (referee – суддя, рефері, арбітр), *таймаут* (time out – таймаут, пауза), *penalty* (пенальті, покарання, штрафний удар), *хавбек* (halfback – на півзахисник, хавбек), *плейоф* (play off – гра на вибуття), або іншими видами спорту: *нокаут* (knock out – вибити, вивести зі строю, нокаутувати), *нокдаун* (knock down – збити, повалити, нокдаун); *сет* (set – сет, сукупність, комплект), *гейм* (game – гра, матч, партія), *метчпоінт* (match point – матчбол, матчпоінт), *аут* (out – поза). Вивчаючи слово *голкипер*, студенти можуть одразу ж зрозуміти і запам'ятати слова *goal* – ціль, забивати гол; *keeper* (*to keep* – тримати, зберігати). Для подальшої роботи для запам'ятовування представлених для ілюстрації роботи методу реверсії слів, викладач може пропонувати студентам вправи, як то: уявіть інший контекст і утворіть власне речення з цими словами. Так, слово *keeper* може бути і в інших сполученнях: *book keeper, zoo keeper, record keeper*, і т. і. Пояснення вживання англійського суфіксу – *er*, як такого, що пояснює агента, діяча. Доречним буде і пояснення семантики прийменників, які мають своє окреме значення, а також входять до складу фразових сполучень – *out, off, down*, та ін.

Запозичені з англійської мови слова функціонують майже в кожній науковій термінологічній системі [3]. Студенти, які вивчають фахову англійську мову ESP (English for Specific Purposes), вивчають її паралельно з предметом фаху, і пояснення їм етимології та семантики термінів, які обслуговують їх сферу діяльності, також сприятиме вочевидь більш яскравому, а тому і доступному для запам'ятовування, і далі, розширенню їх словникового запасу. Вчені N. Tokareva, M. Tsehelska [13] також звертали увагу на такий методичний підхід.

Терміни зі сфери технологій, економіки, інженерних наук, соціальних наук є найбільш показовими в цьому сенсі. За методом реверсії, тобто, вивчення студентами спочатку фахової термінології рідною мовою, розуміння її семантики слідує вивчення відповідного англійського слова, яке, в результаті, стає більш зрозумілим і скоріше запам'ятовується саме як англійське слово. Так, наприклад, слова-англіцизми з соціально-політичної сфери: *екзит-пол (exit poll – екзитпол,* слово*,* утворене складанням слів, які означають опитування на виході з виборчої дільниці*),імідж (image – образ, зображення, імідж) та іміджмейкер (image maker –* той, хто створює імідж, образ*), інсайдер (insider –* своя людина, джерело*), істеблішмент (establishment –* установа, впливові круги*), мейнстрим (mainstream –* масовий, пануюча тенденція, пануючий напрямок*), піар (PR –* зв'язок з громадськістю*), рейтинг (rating –* рейтинг, оцінка, рівень*),*

спікер (speaker – спікер, автор, доповідач*), спічрайтер (speech writer* – спічрайтер, автор тексту промови*), спонсор (sponsor* – спонсор, куратор фінансовий підтримував*) , флешмоб (flashmob – флешмоб, зібрання людей з метою привернути увагу)* зрозумілі майже всім членам суспільства, і пояснення їх етимології і складу допоможуть тим, хто вивчає англійську мову, додати до свого власного словникового запасу більше англійських слів. В галузі економіки деякі терміни також мають загальний вжиток (*банкінг, транзакція, інвестиція, бартер*), інші ж повністю зрозумілі лише фахівцям (*mortgage*– іпотека, *hurdle rate* – мінімальна ставка прибутковості, необхідна для схвалення фінансового проекту, *abandonment* – відмова, абандон, *bonded goods* – товари, що перебувають на митному складі, і за які не сплачено мито; indorsement індосамент – передавальний (передатний) напис). Отже, вибір слів для пояснення значень і перекладу англійськім слів буде залежати від авдиторії тих, хто навчається: хто вивчає англійську мову загального вжитку, або для ESP студентів.

Для тих, хто вивчає англійську мову загального вжитку, за методом реверсії пропонуємо проілюструвати застосування цього методу на прикладах загальновживаних слів зі сфери соціальних комунікацій та мас-медиа, які на сьогоднішній день є найбільш показовим. Шумейко Л.В., Михайлова Т.В., Анцибор Ю.С. відмічають факт того, що не тільки для молоді, а й для представників старшого покоління вживання подібних слів, запозичених з англійської мови, не представляє труднощів [12]. Слова *мейл* (mail), *лайкати* (to like – полюбляти), *клікати* (to klick – клацати), *спам* (spam – спам, небажана пошта), *сканер* (scanner → сканер), *принтер* (printer – принтер), селфі (selfie – себе), скріншот (screenshot – знімок екрану; screen – екран, shot – знімок), кешбек (cashback – повернення грошей) широко розповсюджені, їх значення всім зрозуміле. Метод реверсії допоможе при активізації оригінальних слів і вживанні їх в інших різних контекстах.

Окрім того, в соціальних мережах, в спілкуванні молоді сформувався власний дискурс, в якому вживання англіцизмів є необхідною вимогою. Таких слів дуже багато, і застовування методу реверсії при навчанні англійській мові також стане дуже корисним. Прикладами можуть бути слова *інфлюенсер* (influencer – інфлюенсер, впливова особа), *шерити* (to share – ділитися), *фоловер* (follower-послідовник), *хейтити* (to hate – ненавидіти), *лінк* (link– посилання), челендж (challenge – виклик, важке завдання).

В процесі навчання англійській мові викладач пояснює семантику і походження слів, їх граматичне освоєння в українській мові, а далі з метою закріплення вивчення може пропонувати їх засвоєння студентами в різних комунікативних ситуаціях. Так, наприклад, розуміючи семантику слів *to follow* – слідувати, дотримуватися, проходити, *to share* – ділитися, обмінюватися, поділяти) студенти будуть здатні вживати їх в ситуаціях, типу *to follow the rules, to share information* і т. і. Від форм інфінітиву можна перейти до пояснення форм герундію, віддієслівного іменника. Тобто, метод реверсії допоможе у роз'ясненні студентам як лексики, так і певних граматичних конструкцій. Доречі, за методом реверсії показовим стане пояснення частки – self (широковживане слово *селфі*) в англійській мові та інші граматичні явища.

Нескладними для інтерпретації і запам'ятовування студентами будуть англійські слова на закінчення *-tion*; *-sion*. Часто, в українській мові вони закінчуються на *-ція*: *конституція* (constitution, від constitute – встановлювати; *еволюція* (evolution, від evolve – розвиватися), *інтервенція* (intervention від intervene – втручатися).

Однак слід звернути увагу на наступне. Деякі слова англійської мови за своїм звучанням можуть нагадувати слова української мови, але вони мають іншу семантику. Так, наприклад, слово *accurate* – це не акуратний, а точний, акуратний – це *neat*; *magazine* – це журнал, а магазин – це *shop* (хоча, мабуть, в цьому випадку загальновживаний англіцизм *shopping* відомий усім); *intelligent* – це не інтелігентний. Інтелігентну людину можна схарактеризувати як *cultured*, і т. і.

Висновки. Процес запозичень англіцизмів в українську мову сьогодні є стрімким і масовим. Він створює багать питань і викликів як для мовознавців, так і для пересічних громадян з освоєнням новітньої лексики як в щоденному спілкуванні, так і в її мовній нормалізації. Але, вочевидь, є й багато позитивних моментів в існуванні в різного роду дискурсах таких запозичень. Однією з переваг вбачається методична можливість навчати студентів англійській мові на основі методу реверсії, тобто, на прикладах англіцизмів, що увійшли у щоденний обіг пересічного українця, чи вже стали частиною словника української мови, пояснювати семантику англійських слів, і, у деяких випадках, навіть граматику. Застосування методу реверсії при навчанні англійській мові можливо на різних її етапах.

Незупинний процес запозичень з англійської мови в українську та питання їх адаптації в мові-приймачеві означає постійну наявність матеріалу, що може бути **перспективою подальших досліджень** проблеми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архипенко Л. М. Іншомовна лексика в українських засобах масової інформації в контексті проблем лінгвоекології. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* 2019. № 40 том 1. С. 9–12.

2. Іван Боберський. URL: https://boberskiy.org.ua/html/hol.html

3. Дьолог О. Сучасне українське термінотворення: Традиції та новаторство. *Актуальные научные исследования в современном мире.* Сб. научных трудов. Переяслав-Хмельницкий, 2018. Вып. 2(34), ч. 5. С. 16–21.

4. Коробкова О. М., Коробкова З. С. Слова англомовного походження у сучасній українській мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2023. № 62 Том 1, с. 76–80.

5. Куцак Г. М. Основні тенденції у словотвірному освоєнні новітніх запозичень для позначення дій і станів в українській літературній мові XXI ст. *Українська мова*, 2024, № 2. С. 105–120.

6. Ломовцева А. Новітні англізми в українській мові та проблеми лексичної варіантності. *Українська мова*, 2003, № 1. С. 96–102.

7. Масенко Л. Мова і суспільство: постколоніальний вимір. Київ: КМ Академія, 2004. 164 с.

8. Сімонок В.П. Лексичні запозичення в українській мові: історико-соціолінгвістичний аспект. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя*. Філологічні науки, 2015. Кн. 1. С. 89–94.

9. Стишов О.А. Динаміка лексичного складу сучасної української мови. Лексикологія. *Лексикографія* : навч. посіб. Біла Церква : «Авторитет», 2019. 198 с.

10. Тараненко О. О. Українська мова кінця XX – початку XXI століття: актуальні проблеми розвитку. К., 2011.

11. Шинкар Т.С., Левченко Т.М., Чубань Т.В Функціонування англіцизмів у мові сучасних українських масмедіа: лінгвоекологічний аспект. *Закарпатські філологічні студії.* Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т. 1, вип. 25. С. 66–71.

12. Шумейко Л.В., Михайлова Т.В., Анцибор Ю.С. Особливості спілкування представників різних поколінь в умовах сучасності (соціолінгвістичний аспект). *Закарпатські філологічні студії*, 2021, Випуск 19. Том 1. С. 200–205.

13. N. Tokareva, M. Tsehelska. Predictors of Optimization of Teaching English to Higher Educational Institutions Students. Modern education, training and upbringing : collective monograph / Abdullayev A., Rebar I., etc.: International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2022. P. 378–393.

14. Кембриджский словник. URL: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%BE-%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/reverse (дата звернення 31.08.2025)

15. Новий словник іншомовних слів. ред. Л. І. Шевченко. Київ : Арій, 2008. 672 с.

16. Сучасний словник іншомовних слів. Укл. І.О. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЖУРНАЛІСТИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ УКРАЇНОЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

PREPARING STUDENTS OF THE FACULTY OF PHILOLOGY AND JOURNALISM TO ORGANIZE EXTRACURRICULAR UKRAINIAN STUDIES IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:811.161.2]:[379.81:373.5]:39(=161.2)](045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.31
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Кириченко В.Г.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Йовенко Л.І.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Статтю присвячено актуальній проблемі підготовки вчителя української мови та літератури, спроможного реалізовувати освітню практику на засадах українознавства, майстерно організовувати інтелігентне дозвілля сучасної учнівської молоді. Розкривається суть понять «дозвілля», «українознавча робота», «організація дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти», «підготовка майбутніх учителів мови і літератури до організації дозвіллєвої українознавчої роботи». Головну увагу зосереджено на теоретико-методологічних засадах підготовки студентів факультету української філології до організації дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти. Зазначено, що підготовка майбутнього вчителя української мови та літератури до організації дозвіллєвої українознавчої роботи ґрунтується на гуманістичній концепції, в основі якої – аксіологічний підхід. Розглянуто Головні джерела підготовки майбутніх учителів української мови та літератури на засадах українознавства: пізнавальна робота (належний рівень знань з українознавства, української мови та літератури, історії та етнографії України, фольклору тощо; дослідницька діяльність (науково-дослідна та пошукова діяльність студентів); практична робота (результат впливу цілеспрямованого дослідницького пошуку, що допомагає фіксації практичних навичок українознавчої роботи. Виокремлено фахові вміння та навички у процесі діяльності вчителя української мови та літератури на ниві організації дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти: наявність сформованих творчих здібностей), високий рівень професіоналізму та особистісного розвитку; розвинуті духовні цінності та моральні якості; уміння організовувати та проводити якісну позакласну виховну роботу та пошукову українознавчу діяльність.
Ключові слова: *професійна підготовка, організація дозвіллєвої українознавчої роботи, дозвілля, українознавство, національна культурна спадщина.*

The article is devoted to the urgent problem of training teachers of the Ukrainian language and literature who are capable of implementing educational practices based on Ukrainian studies and skillfully organizing meaningful leisure activities for modern schoolchildren. It reveals the essence of the concepts of "leisure," "Ukrainian studies work," "organization of leisure activities in Ukrainian studies in general secondary education institutions," and "training future teachers of language and literature to organize leisure activities in Ukrainian studies." The main focus is on the theoretical and methodological foundations of training students of the Faculty of Ukrainian Philology to organize leisure activities in Ukrainian studies in general secondary education institutions. It is noted that the training of future teachers of Ukrainian language and literature to organize leisure activities in Ukrainian studies is based on a humanistic concept, which is founded on an axiological approach. The main sources of training future teachers of Ukrainian language and literature based on Ukrainian studies are considered: cognitive work (a sufficient level of knowledge in Ukrainian studies, Ukrainian language and literature, history and ethnography of Ukraine, folklore, etc.); research activity (scientific research and students' exploratory activity); practical work (the result of purposeful research activity, which contributes to the consolidation of practical skills in Ukrainian studies). The professional skills and abilities of teachers of Ukrainian language and literature in the field of organizing leisure activities in Ukrainian studies in general secondary education institutions have been identified: the presence of developed creative abilities, a high level of professionalism and personal development, developed spiritual values and moral qualities, the ability to organize and conduct high-quality extracurricular educational work and exploratory activities in Ukrainian studies.
Key words: *professional training, organization of leisure activities related to Ukrainian studies, leisure, Ukrainian studies, national cultural heritage.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодення характеризується потужними перетвореннями в суспільно-політичній, економічній та духовній ділянці життєдіяльності української нації, що актуалізувало зростання вимог до підготовки вчителя української мови та літератури, конкурентоспроможного, придатного до самовдосконалення та критичного мислення, втілення найкращих моральних та патріотичних рис, спроможного реалізовувати освітню практику на засадах українознавства, майстерно організовувати інтелігентне дозвілля сучасної молоді. Все це підсилює потребу професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до організації дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти.

Логіку організації дозвіллєвої діяльності молодого покоління визначають: закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Концепція «Нова українська школа», Концепція розвитку педагогічної освіти, Конституція України, Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання. Вченими-педагогами розроблено особливості професійної підготовки майбутнього вчителя до організації дозвіллєвої роботи в закладах загальної середньої освіти (А. Алексюк, Ю. Бардашевська, О. Безпалько, О. Голік, Т. Гончар, В. Гончарук, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Йовенко, О. Коберник, Т. Кисельова, Т. Корнієнко, В. Кузь, А. Макаренко, О. Мелік-Пашаєв, О. Миронюк, Л. Пархета, В. Пічі, О. Пєхота, О. Семеног, Н. Сивачук, В. Сластьонін, С. Совгіра, В. Сухомлинський, І. Терешко, М. Фіцула, О. Циганок, О. Чайка, В. Шахов, І. Яворська та ін.).

Особливості художньо-творчої та ігрової діяльності молоді розкрито С. Русовою; організацію дозвілля школярів на основі народних звичаїв, традицій та фольклору визначено О. Жорновою, З. Файчак, та ін.. Зміст підготовки вчителя-філолога до організації культурно-дозвіллєвої діяльності учнів сільської школи на засадах українознавства розробила В. Кириченко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вагомий функціональний потенціал дозвіллєвої діяльності учнів загальної середньої освіти на основах українознавства у професійній підготовці майбутнього вчителя української мови та літератури та невелика наявність змістового розроблення організації такої роботи призвели до вибору теми цієї наукової розвідки.

Метою статті є висвітлення теоретико-методологічних засад організації дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. у «Великому тлумачному словнику української мови» поняття «дозвілля» трактується як вільний від праці час; час відпочинку [1, с. 312]. Подібно цю дефініцію розглянуто й у «Педагогічному словнику», де вона тлумачиться як «вільний від обов'язкової діяльності час» [2, с. 100]. Різновидами дозвілля названо ігри, читання, праця, заняття спортом, мистецтвом, технікою та ін., що дозволяє здійснювати всебічний розвиток особистості. Обґрунтовано сплановане дозвілля є вагомим засобом збереження морального та фізичного здоров'я, джерелом естетичного розвитку молодого покоління, підвищення працездатності та результативності навчання та виховання. Отже, організація дозвілля молоді – серед провідних завдань закладів освіти, сім'ї та громадських організацій.

А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Кузь вважали дозвілля джерелом розкриття талантів, задоволення духовних потреб, подолання психологічної напруги, що з'являються у процесі життя та діяльності.

Організацію дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти розглядаємо як сукупність заходів, що реалізуються у вільний від навчання час, спрямованих на всебічний розвиток особистості засобами фольклору, народних традицій та звичаїв, ігор, календарних та родинних свят.

Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до організації дозвіллєвої українознавчої роботи слугує справі озброєння їх необхідним переліком знань, умінь і навичок з питань національної культурної спадщини, рідної мови та історії українського народу та психологічних рис шкільної молоді. Саме тому, готовність майбутніх педагогів до організації дозвіллєвої українознавчої роботи відтворює потрібний рівень фахових компетенцій з організації та проведення такого виду діяльності, а також стійке прагнення до її здійснення.

Підготовку майбутнього вчителя української мови та літератури до організації дозвіллєвої українознавчої роботи формулюємо як навмисно впорядковану систему освітньо-виховних заходів, що ґрунтуються на глибокій обізнаності з локально-територіальними особливостями національної культурної спадщини, звичаями, традиціями, обрядами, історичним подіями та має цілі формування належної системи цінностей, мотивів та прагнень у майбутніх фахівців майстерності в питаннях здійснення дозвіллєвої українознавчої роботи з урахуванням психологічних, вікових, культурних запитів сучасних школярів.

Нова українська школа однією з провідних компетентностей сьогодення визначає ерудицію та здатність самовираження у культурній сфері, що окреслює усвідомлення особистої національної ідентичності як підмурівку чемного ставлення до національної культурної спадщини та толерантності до культур інших етнічних спільнот. Соціальна та громадянська компетентність, загальнолюдські чесноти, конструктивна участь молоді у громадському житті, сімейних відносинах, фаховій діяльності набувають нині якнайвиразнішого звучання.

Морально-етичні цінності, повага до закону та прав людини, сприяння мультикультурному різноманіттю є основоположними у діяльності професіоналів, спроможних давати молодому поколінню не тільки знання з навчальних дисциплін, а й реалізовувати успішну організацію дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти.

Підготовка майбутнього вчителя української мови та літератури до організації дозвіллєвої українознавчої роботи ґрунтується на гуманістичній концепції та визначає застосування навчально-методичного забезпечення з використанням найефективніших технологій виховної діяльності, що зумовлюють оволодіння здобувачами вищої педагогічної освіти фаховою компетентністю, в основі якої – аксіологічний підхід.

Головними джерелами підготовки майбутніх учителів української мови та літератури на засадах українознавства визначено: пізнавальну роботу (належний рівень знань з українознавства,

української мови та літератури, історії та етнографії України, фольклору тощо; дослідницьку діяльність (науково-дослідна та пошукова діяльність студентів); практичну робота (результат впливу цілеспрямованого дослідницького пошуку, що допомагає фіксації практичних навичок українознавчої роботи [5, с. 14].

Зважаючи на вищезазначене, позаурочна робота дає творчому педагогу найпотужніші можливості залучення молодого покоління до наповненого високозмістовного культурного дозвілля, створення результативних умов для активно-творчого сприйняття дійсності та креативного її перетворення. Дозвіллєва українознавча робота цілеспрямована на заінтересованість школярів у творчій діяльності та виробляє стійке захоплення рідною національно-культурною спадщиною, розвиток загальнолюдських і національних цінностей, талантів, нахилів тощо. Таким чином, специфіка діяльності вчителя української мови та літератури передбачає найінтенсивнішу творчу самореалізацію.

Провідною метою педагога на ниві організації дозвіллєвої українознавчої діяльності є формування патріотизму, кращих національних чеснот, розвиток креативних рис підростаючого покоління, твердого попиту у активному, духовно наповненому дозвіллі. Така мета передбачає рішення завдань: розширення та поглиблення знань здобувачів вищої педагогічної освіти з дисциплін українознавчого циклу (фольклор, етнографія України, народне дитинознавство, українська народна вишивка), методики навчання української літератури, методики проведення позаурочної роботи в школі; формування у майбутніх педагогів патріотичних чеснот, любові до рідного краю, шанобливого ставлення до культури та історії, рідного дому, роду, сім'ї, високоморальних якостей; розвиток творчих здібностей молоді, ініціативи, самостійності тощо; виховання стійкої мотивації до духовного високультурного дозвілля [3, с. 22].

Було виокремлено фахові вміння та навички у процесі діяльності вчителя української мови та літератури на ниві організації дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти: наявність сформованих творчих здібностей; високий рівень професіоналізму та особистісного розвитку; стійка потреба до самоосвіти, наявність сили волі, палкого темпераменту, оптимізму, організаторських здібностей, художнього обдарування; розвинуті духовні цінності та моральні якості; вчитель української мови та літератури є взірцем культури, носієм вишуканого мовлення, зразком патріотизму; уміння організовувати та проводити якісну позаурочну виховну роботу та пошукову українознавчу діяльність.

Готовність майбутнього вчителя української мови та літератури до організації дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти успішно зреалізується в результаті використання в освітньому процесі сучасних форм, методів і технологій навчання (проблемні ситуації, мініспути, тренінгові технології, спеціальні завдання під час педагогічної практики, належний рівень взаємодії суб'єктів навчання, співпраця з батьками школярів та громадськістю).

Отже, педагог під час організації дозвіллєвої українознавчої роботи має детально знати особливості такої діяльності, а також специфіку роботи з учнями різного віку, бути налаштованим на виконання завдань проведення соціальнозначущого дозвілля.

Процес підготовки майбутнього вчителя до організації дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти передбачає застосування певних підходів, серед яких – синергетичний, що створює умови які уможливлюють отримання знань власне здобувачем, його креативність. Цей підхід, на наш погляд, визначає активність, діалогічність, самостійність, ініціативу, творчість, коли учасники освітнього процесу обирають шляхи індивідуальної освітньої траєкторії; аксіологічний підхід обґрунтовує розвиток морально-етичних, естетичних, національних цінностей, що є головним завданням гуманістичної педагогіки; особистісно-діяльнісний підхід акцентує на особистості школяра, його мотивах, інтересах, цілях, психологічних особливостях, що визначає цілі освітнього процесу; компетентнісний підхід зумовлює набуття здобувачами вищої освіти мудрості рішення життєвих ситуацій, соціальних ролей, реалізацію ключових функцій та компетенцій (стосується не лише когнітивної та операціонально-технологічної сфер, а й соціальної, поведінкової, мотиваційної, етичної, вміщує систему ціннісних орієнтирів, що призводить до формування компетентностей не тільки у процесі навчання, а й під вагою сімейного оточення, друзів, релігії, роботи, економіки та ін..

Застосовування зазначених підходів до процесу підготовки вчителя до організації дозвіллєвої українознавчої роботи підтримує створення освітнього процесу, що сприяє не тільки засвоєнню майбутніми фахівцями системи знань, а й стимуляції їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Під час підготовки здобувачів до організації дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти варто, на нашу думку, застосовувати принципи: доступності, систематичності й послідовності, науковості, свідомості і активності, зв'язку теорії з практикою, системності та цілісності елементів підготовки здобувачів освіти до реалізації професійної діяльності, цілеспрямованості, цілісного впливу навчальних дисциплін на наукову підготовку студентів [4, с. 173].

Зміст підготовки майбутніх вчителів до організації дозвіллєвої українознавчої роботи передбачає розробку методичних рекомендацій та

планів пошуково-експедиційної, позааудиторної, дозвіллєвої діяльності, ціллю яких є формування в здобувачів комунікативних, гностичних, практичних, організаторських умінь і навичок організації дозвілля.

Найбільший потенціал у такій діяльності мають навчальні дисципліни: сучасна українська літературна мова, історія української літератури, фольклор, українознавство, методика навчання української літератури, етнографія України, а також студентські творчі гуртки («Фольклорний театр», «Українська народна іграшка», «Театр Слова». Вагому роль відіграє і організація участі молоді в виставах, святах, виставках, пошуковій діяльності українознавчого спрямування.

Варто акцентувати на діяльності здобувачів у студентських наукових товариствах, гуртках і проблемних групах; майстер-класах, підготовці індивідуально-дослідних завдань, рефератів, доповідей, виконанню курсових та випускних кваліфікаційних робіт, участі у розробці госпрозрахункових тем, науково-дослідних лабораторій, навчально-методичних семінарів, науково-практичних конференцій, конкурсах студентських наукових робіт.

Висновки. Таким чином, організацію дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти розглянуто як сукупність заходів, що реалізуються у вільний від навчання час, спрямованих на всебічний розвиток особистості засобами українознавства. Така робота спрямовується на розв'язання важливих державних та культурних завдань за рахунок наповнення дозвілля високодуховною, суспільно-корисною діяльністю на засадах українознавчої науки. Підготовку студентів факультету української філології до організації дозвіллєвої українознавчої роботи визначаємо як систему освітньо-виховних заходів, що ґрунтуються на глибокій обізнаності з національною культурною спадщиною і має цілі формування належної системи цінностей, мотивів та майстерності у дозвіллєвій українознавчій роботі з урахуванням психологічних, вікових, культурних запитів сучасних школярів.

Розглянута тематика не вичерпується нашим дослідженням. На окрему розвідку очікує питання підготовки майбутніх учителів до організації дозвіллєвої українознавчої роботи в закладах загальної середньої освіти під час вивчення курсу історії української літератури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

3. Кириченко В. Г. Підготовка вчителя-філолога до організації культурно-дозвіллєвої діяльності учнів сільської школи на засадах українознавства : автореф. дис. … канд. пед. наук. Умань, 2019. 22 с.

4. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. Київ: Педагогічна думка. 2008. 256 с.

5. Циганок О. О. Підготовка майбутнього вчителя-філолога до українознавчої роботи в школі : автореф. дис. … канд. пед. наук. Умань, 2016. 21 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

FORMATION OF «SOFT SKILLS» IN FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INCLUSION

УДК 378.046.4
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.32
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Лесіна Т.М.,
докт. пед. наук,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

У статті порушується проблема формування «м'яких навичок» (soft skills) у майбутніх учителів фізичної культури в умовах інклюзивного навчання. Обґрунтовується актуальна потреба у фахівцях з інноваційним мисленням, розвинутими лідерськими якостями та здатністю адаптуватися до змінних умов, особливо в контексті впровадження інклюзивної освіти.
Наголошується на тому, що сучасний педагог повинен володіти не лише фаховими («hard skills»), а й «надпрофесійними» («soft skills») навичками, які є критично важливими для ефективної професійної діяльності та успішної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, включаючи учнів з особливими освітніми потребами. Виокремлено невирішені раніше частини загальної проблеми, зокрема, недостатнє усвідомлення важливості soft skills, відсутність єдиної типології, адаптованої до педагогічної діяльності, неефективність традиційних методів навчання, а також необхідність інтеграції цілісної методичної системи розвитку soft skills з урахуванням специфіки інклюзивного навчання.
Запропоновано робочу типологію «м'яких навичок», що включає комунікацію, співпрацю, критичне мислення, креативність, самопрезентацію та медіакомпетентність. Акцентовано, що дисципліни фізичної культури та спорту мають значний потенціал для розвитку цих універсальних компетенцій, йдеться, зокрема, про використання в освітньому процесі спортивних ігор, квестів, естафет, настільних ігор тощо. Особлива увага приділяється формуванню self- та mentor-компетенцій, що сприяє підготовці педагогів-наставників, готових до викликів сучасного освітнього середовища. Доведено, що soft skills є стратегічними навичками в контексті формування конкурентоспроможності фахівців на ринку праці та забезпечення ефективності їхньої професійної діяльності.
Ключові слова: *soft skills, м'які навички, hard skills, педагог фізичної культури, інклюзивне навчання, професійна підготовка, self-компетенції, mentor-компетенції.*

The article deals with the urgent problem of developing soft skills in future physical education teachers in the context of inclusive education. The article substantiates the growing need of the pedagogical community for specialists with innovative thinking, leadership skills and the ability to adapt to changing conditions, especially in the context of inclusive education.
It is emphasised that a modern teacher should have not only professional ('hard skills'), but also 'supra-professional' ('soft skills') skills, which are critical for effective professional activity and successful interaction with all participants in the educational process, including students with special educational needs. The author highlights the previously unresolved parts of the general problem, in particular, insufficient awareness of the importance of soft skills, the lack of a single typology adapted to pedagogical activities, the ineffectiveness of traditional teaching methods, and the need to integrate a holistic methodological system for the development of soft skills, taking into account the specifics of inclusive education.
A working typology of soft skills is proposed, including communication, collaboration, critical thinking, creativity, self-presentation and media competence. The authors emphasise that the disciplines of physical education and sports have significant potential for developing these universal competences, using, in particular, sports games, quests, orienteering, relay races and board games. Particular attention is paid to the formation of self- and mentor-competences, which will contribute to the training of teacher-mentors who are read y for the challenges of the modern educational environment. It is proved that soft skills are strategic skills for the competitiveness of specialists in the labour market and the effectiveness of their professional activities.
Key words: *soft skills, hard skills, physical education teacher, inclusive education, professional training, self-competence, mentor-competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні, за надзвичайно складних умов, які склалися через воєнний стан в Україні, в освітній галузі бракує творчих педагогів з нестандартним, критичним, інноваційним мисленням, які володіють лідерськими якостями, здатних розв'язувати професійні завдання та гнучко реагувати на умови, що змінюються, готових використовувати інноваційні методи в педагогічній діяльності, вміти адаптуватись в критичних ситуаціях. Тому проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які мають розвивати в собі адаптивний потенціал, розглядається не тільки в контексті професійного стандарту педагога, Державного стандарту вищої освіти, а й з урахуванням оволодіння «надпрофесійними» навичками.

Сучасна вища освіта покликана формувати у студентів перш за все ключові навички, які спрямовані на задоволення актуальних потреб суспільства. У контексті інклюзивної освіти особливої уваги потребують питання забезпечення ринку праці конкурентоспроможними педагогами, здатними діяти у надзвичайних ситуаціях з урахуванням соціальної ситуації, актуалізувати

і враховувати значущість такого ресурсу, як емоційний інтелект, екологічна поведінка, ефективна комунікація, толерантне ставлення тощо. Саме тому останніми роками науковці почали наголошувати на значущості soft skills для результативної професійної діяльності, особливо педагогічної. Враховуючи вищезазначене, слід зауважити, що якість підготовки педагога з фізичної культури має визначатися наявністю у випускників не лише фахових компетенцій – hard skills, а й «надпрофесійних» навичок – soft skills.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти питання формування і розвитку соціальних навичок висвітлено у наукових доробках вітчизняних (Акімова О., Денисенко Н., Іванова Н., Кліш І., Коваль К., Митчик О., Наход С., Щекотиліна Н.) та зарубіжних (Brewer L., Goleman D., Dweck K., Poliv-Fry J., Weisinger H.) дослідників. Однак питання формування і розвитку soft skills саме у педагогів фізичної культури в умовах інклюзивної освіти потребує додаткового осмислення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Узагальнений аналіз наукових джерел із проблеми дослідження дозволив зробити низку узагальнень і окреслити ті аспекти, що потребують ретельного аналізу і додаткового висвітлення.

1. Недостатнє осмислення важливості «м'яких навичок» («soft skills») більшістю учасників освітнього процесу. Хоча науковці наголошують на значущості «м'яких навичок», у реальній освітній практиці питанням їх розвитку у студентів педагогічного напряму, зокрема у майбутніх вчителів фізичної культури, приділяється недостатньо уваги.

2. Відсутність єдиної, адаптованої до педагогічної діяльності типології soft skills. Аналіз наукових джерел з означеної проблеми дозволив узагальнити, що типології «м'яких навичок», подані різними авторами досліджень, часто не враховують особливості професійних завдань, які виконує педагог. Так, наприклад, у низці типологій, пропонованих сучасними дослідниками (комунікація, співпраця, критичне мислення, креативність, самопрезентація, медіакомпетентність), питання практичного впровадження та подальше дослідження специфіки розвитку цих навичок саме в педагогічній професії, особливо в умовах інклюзії, залишається відкритим.

3. Недостаня ефективність традиційних методів навчання для формування soft skills. Слід зауважити, що стандартні лекції та репродуктивні форми роботи, які є популярними в освітньому процесі ЗВО на сьогодні не вичерпують навчальний потенціал при роботі зі студентами у напрямі формування в них «м'яких навичок». Окрім того, колективні та групові форми роботи, що переважають у підготовці вчителів, не завжди відповідають віковим та особистісним характеристикам, необхідним для ефективного формування цих навичок. Це свідчить про потребу в розробці та впровадженні інноваційних методик, які б активно залучали студентів у навчальний процес (наприклад, гейміфікація, проєктне та крос-функціональне навчання, командні завдання тощо), особливо для розвитку комунікативних навичок та ефективного мислення, зокрема, у процесі формування soft skills у майбутніх педагогів фізичної культури.

4. Відсутність цілісної методичної системи розвитку soft skills, інтегрованої в освітній процес. У результаті аналізу науково-методичних фондів із питання формування і розвитку м'яких навичок у майбутніх педагогів ми дійшли висновку, що існують переважно два підходи у цьому контексті («soft через soft» та «soft через hard»), а отже йдеться про брак спеціально розроблених та апробованих підходів і методик, які б були спрямовані на систематичний та ефективний розвиток «м'яких навичок» у цілісному навчальному процесі, враховуючи специфіку підготовки педагогів фізичної культури, потреби інклюзивного навчання та інтегрований підхід.

5. Недостатнє врахування специфіки розвитку soft skills у контексті інклюзивного навчання. Хоча в наукових дослідженнях часто згадуються «умови інклюзії», однак недостатньо уваги приділяється конкретним особливостям формування «м'яких навичок», які є критично важливими для роботи педагога в інклюзивному середовищі (наприклад, емпатія, адаптивність до потреб дітей з ООП, навички взаємодії з батьками та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів тощо). Це свідчить про необхідність глибшого аналізу та розробки підходів, що враховують саме цей аспект.

Мета статті – здійснити аналіз «soft skills» як педагогічного явища та конкретизувати специфіку формування м'яких навичок у майбутніх учителів фізичної культури в умовах університетської підготовки в контексті інклюзії.

Наявність гнучких навичок, сформованих у майбутніх фахівців під час професійної освіти, сприяє ефективному застосування набутих знань і вмінь на практиці під час взаємодії учителів з усіма учасниками освітнього процесу. Зауважимо, що процес фахової підготовки педагога має бути побудований так, щоб відповідати новітнім вимогам ринку праці, державним стандартам та специфіці актуальної соціальної ситуації. Кожен сучасний педагог зобов'язаний вміти вибудовувати ефективні стосунки з учнями, батьками, колегами та адміністрацією, вміти створювати безпечне освітнє середовище, мобільно і адекватно реагувати на нетипові ситуації, відновлюватись попри складні умови. Саме тому питання важливості оволодіння soft skills студентами педагогічних напрямів перебуває сьогодні в епіцентрі наукової уваги.

Слід відзначити, що у сучасному освітньому просторі дедалі важливішими стають не лише фахові знання, а й здатність адаптуватися до змін і підтримувати інклюзивне середовище. Для майбутніх учителів фізичної культури це особливо актуально, оскільки вони мають справу не тільки з фізичним розвитком учнів, а й із психологічною та соціальною інтеграцією кожної дитини.

Виклад основного матеріалу. Питання формування і розвитку соціальних навичок у фахівців різних напрямів професійної діяльності останніми роками набули особливої популярності. На особливий інтерес заслуговують роботи соціологів, психологів, які ґрунтуються на глибокому аналізі тих змін, що відбуваються у соціумі, бізнес-середовищі та психології людини. Зокрема, дослідження Д. Гоулмана «Емоційний інтелект», Х. Вейсінгера, Дж. П. Полів-Фрая «Під тиском. Як добиватися результатів в умовах жорстких дедлайнів та невизначеності», К. Дуека «Гнучка свідомість. Новий погляд на психологію розвитку дорослих та дітей» та ін.

Принагідно зауважимо, що сам термін «soft skills» був запозичений з сфери бізнесу та політики і вже пізніше увійшов у науковий обіг [2, с. 8]. Це спричинило виникнення великої кількості різних класифікацій цього поняття.

Створення типології «м'яких навичок» у їх співвідношенні зі специфікою професійної діяльності є дослідницьким завданням, яке потребує окремого вирішення. Як правило, представлені в науковій літературі класифікації «м'яких навичок» не враховують особливості професійних завдань, які виконує людина. І це невипадково: «м'які навички» в їхньому загальному розумінні універсальні, не залежать від професії і визначають ефективність людини в будь-якій сфері діяльності.

Дослідники виокремлюють загалом чотири групи «м'яких навичок», яким приділено окрему увагу вітчизняній практиці: комунікація, співпраця, критичне мислення, креативність. Разом із тим останніми роками все частіше у науково-методичній літературі увагу сфокусовано на питаннях розвитку таких «м'яких навичок» у вчителів різних вікових груп, як самопрезентація та медіакомпетентність.

Аналіз наукових досліджень вітчизняних фахівців засвідчує, що в більшості випадків терміни «м'які навички» та «гнучкі навички» використовуються як рядові, а в окремих публікаціях встановлюється типологічний зв'язок терміну «м'які навички» з близькими поняттями, які мають традицію вживання у нашій педагогічній науці. Так, проводиться паралель із поняттям «діяльнісно важливі якості професіонала», що означає «якості індивіда, які впливають на ефективність реалізованих професіоналом типів, видів та форм діяльності, і через які вони реалізуються». Передбачається, що фахівець вирішує дві групи завдань: власне професійні та метапрофесійні, пов'язані з професійним та особистісним зростанням, становленням та реалізацією. Розв'язання метапрофесійних завдань спонукає людину опановувати «м'які навички» і розвивати їх. Отже, деякі дослідники співвідносять «м'які навички» з компетентністю, визначеною як «надбання особистості, завдяки якому людина може вирішувати конкретні завдання», встановлюють (стосовно сфери педагогічної діяльності) відповідність «м'яких навичок» та надпрофесійних навичок вчителів, співвідносять м'які навички з універсальними та загальнопрофесійними компетенціями.

Вітчизняні науковці одностайні у визнанні необхідності формувати «м'які навички» вже на етапі професійної освіти, а також акцентують на тому, що традиційні методи (лекції, репродуктивні вправи– «повідомлення інформації про явище») є неефективними для розв'язання цього завдання.

Звуважимо, що soft skills – це м'які навички, які включають передусім комунікацію, емпатію, креативність, критичне мислення, гнучкість, толерантність, лідерство. Формування цих якостей у майбутніх педагогів є сьогодні виробничою необхідністю у контексті інклюзивної освіти, де враховуються різні потреби й можливості дітей.

Так, вчитель, який має добре розвинену емоційну чутливість, здатний створити комфортне середовище для учня з порушенням мовлення, надаючи підтримку не тільки через фізичні вправи, але й через доброзичливу комунікацію. Уміння ефективно співпрацювати з колегами, асистентами й батьками також базується на soft skills, які забезпечують злагоджену роботу команди заради успіху кожного учня.

Формування soft skills можливе через впровадження тренінгів, проєктної діяльності, педагогічних практик, що моделюють реальні інклюзивні ситуації. Студенти педагогічних закладів мають бути занурені в середовище, яке стимулює розвиток міжособистісних навичок — через рефлексію, обговорення складних кейсів, участь у спільних заходах з дітьми з ООП тощо.

Сучасному педагогу необхідні навички особистісного професійного зростання (так звані «self-компетенції») та вміння розвивати гнучкі навички в учнів на своїх заняттях. У цьому випадку пропонуємо використовувати термін «mentor-компетенції», тобто навички, які необхідні для того, щоб розвинути soft skills дітей у межах певної дисципліни.

Розвиток «м'яких навичок» у різних сферах професійної діяльності зараз справедливо оцінюється як процес динамічного перетворення особистості протягом усього життя. Попередній аналіз сучасних публікацій, присвячених «м'яким навичкам», їх типології та взаємодії з «жорсткими навичками» («hard skills»), ключовими професійними компетенціями вчителя, а також вивчення практичного досвіду окремих вчителів, їхніх усних і письмових

висловлювань щодо обізнаності в змістовому наповненні поняття «м'які навички», дозволяють засвідчити, по-перше, що м'які навички розглядаються в сукупності з «жорсткими навичками», у процесі досягнення основних цілей навчання та виховання; по-друге, про визначальний вплив окремих «м'яких навичок» вчителя на формування інтересів, здібностей учнів, розвиток їхньої мотивації, досягнення предметних та особистісних результатів навчання, створення особливої атмосфери, гармонійних взаємин усіх учасників освітнього процесу; по-третє, про різний ступінь володіння «м'якими навичками» та динаміки їх розвитку у вчителів різних вікових груп та про різне ставлення до таких навичок (від прагнення опанувати і досягти результатів, розвивати в собі лідерські якості та активно уявляти себе в публічному просторі – до повного неприйняття таких прагнень).

Слід констатувати, що в реальній практиці підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів переважають все ж таки колективні та групові форми роботи, які не завжди співвідносяться з віковими особливостями та особистісними характеристиками вчителя (здібності, темперамент, характер, емоції, мотивація тощо). Тим часом чинні нормативні документи у сфері освіти, насамперед оновлені вимоги до підготовки вчителів, передбачають не лише сформовані у них «жорсткі навички», ключові професійні компетенції, а й наявність розвинених «м'яких навичок», у тому числі соціальних, психологічних, комунікативних, креативних.

Аналіз джерел з проблеми дослідження дозволив виокремити таких два основних підходи до формування гнучких навичок у студентів. «Перший (soft через soft) – навчати гнучким навичкам безпосередньо через окремі спеціальні курси/модулі в рамках варіативного компонента навчального плану. Другий підхід (soft через hard) – використовувати потенціал всіх дисциплін, що опановуються, у поєднанні з додатковою освітою, позанавчальною, виховною роботою» [1, с. 57].

Оскільки професія вчителя є публічною, то особливо значущими для нього є навички самопрезентації; вміння вибудовувати стосунки з усіма учасниками освітнього процесу; здатність та готовність вирішувати творчі завдання; виявляти лідерські якості. Ці навички та вміння стають особливо актуальними в епоху цифровізації.

Звертаючись до аналізу публікацій вітчизняних педагогів, присвячених розвитку «м'яких навичок» у вчителів, ми також ураховували той позитивний досвід, який був накопичений педагогічною наукою та практикою викладання.

Важливим напрямом, що сприяє розвитку «м'яких навичок» і водночас сприяє підвищенню результативності та ефективності навчання та виховання сучасних школярів, які багато часу проводять у віртуальному просторі, стає використання на уроках та у позаурочній діяльності з предметів, а також у ході підготовки медіажанрів, медіаформатів, текстів «нової природи», креолізованих та полікодових текстів (лонгрід, сторітлінг, буктрейлер, інтерактивний плакат та ін.), широко представлених у медіапросторі. Ця проблематика, що знайшла відображення в низці публікацій, присвячених власне медійній культурі, поступово входить до кола тих питань, які обговорюють фахівці з спеціальних методик та вчителі-практики, описуючи досвід використання текстів «нової природи», пропонуючи конкретні методичні рекомендації з вивчення окремих навчальних предметів у контексті сучасного медіапростору.

Зауважимо, що у центрі уваги сучасної системи педагогічної освіти перебуває питання підготовки педагога майбутнього – вчителя-наставника, який, володіючи високим рівнем self-компетенцій, зможе використовувати свої навички, що втілюються в його професійній діяльності в mentor-компетенції. Учитель у сучасних умовах розвитку освіти та активного становлення інноваційної моделі школи, орієнтованої на особистість учня, має стати педагогом-консультантом, вихователем, керівником проєктів, дослідником. Тільки тоді вчитель зможе виховати таку особистість, в якої будуть сформовані життєво необхідні, гнучкі навички, що допоможуть дитині бути повноцінно підготовленою до викликів часу і ефективно соціалізуватись, особливо коли йдеться про дітей з особливими освітніми потребами.

В цілому виокремлюють два підходи до формування soft skills: «навчати безпосередньо, запроваджуючи окремі курси в рамках варіативного компонента навчального плану: наприклад, у низці зарубіжних університетів (Harvard University, Stanford Research Institute тощо)» та «використовувати потенціал дисциплін, які вивчаються, у поєднанні з неформальною освітою, позанавчальною виховною роботою. Такий підхід частіше поширений у вітчизняних університетах» [3, с. 22].

У контексті професійної підготовки майбутніх педагогів з фізичної культури слід сфокусувати увагу на формуванні і розвитку в них таких soft skills, які допоможуть створювати і підтримувати фахівцям перш за все безпечне освітнє середовище, організувати освітній процес таким чином, щоб діти почували себе в ресурсному стані. Очевидно, що майбутній педагог має володіти достатніми знаннями в галузі фізичної культури та спорту, під час опанування яких уже формуються деякі гнучкі навички. Дисципліни, пов'язані з фізичною культурою та спортом, мають значний потенціал для розвитку універсальних компетенцій, сприяють утворенню особистісних якостей, формуванню вольових навичок, дисциплінованості та тайм-менеджменту, вмінню керувати емоціями

та стресом. З-поміж методичного інструментарію педагога у роботі з дітьми з ООП на особливу увагу заслуговують спортивні ігри та квести, які вчать нестандартно мислити, швидко визначати проблему та знаходити рішення, розподіляти ролі в команді, прислухатися до думки інших, аргументувати свою точку зору. Принагідно зауважимо, що спортивне орієнтування тренує вміння швидко думати, ухвалювати рішення, керувати та самоорганізовуватися, допомагати іншим членам команди, відчувати та правильно визначати час. Для розвитку гнучких навичок у дітей з ООП активно використовують настільні ігри, які вимагають постійної взаємодії з іншими гравцями, вміння розпізнавати емоції, швидко приймати рішення, домовлятися, передбачати дії гравців (шашки, шахи) тощо.

Формування таких соціальних навичок, як навичка управління і організаційна навичка, формуються в командній спортивній роботі та змагальній діяльності, коли капітан або інший гравець бере на себе відповідальність, ухвалює рішення та унеможливлює конфліктні ситуації, у цьому разі гравці мають стати єдиним цілим для досягнення високого результату.

Практика свідчить, що найбільшу складність для майбутнього педагога з фізичної культури представляє формування комунікативних навичок, особливо у контексті роботи з дітьми з ООП. Значної ефективності у цьому процесі сприяє залучення ресурсу позанавчальної роботи, пов'язаної з оздоровчими та спортивними заходами, унаслідок яких відбувається неформальне спілкування між тренером і спортсменами, між спортсменами один з одним тощо. Слід зауважити, що традиційні форми навчальних занять нині стають менш цікавими для студентів: сучасних молодих людей приваблюють гейміфікація, проєктне та кроссфункціональне навчання, командні завдання. Усе це легко вбудовується в процес опанування дисциплін з фізичної культури та спорту [4, с. 199].

Дієвим інструментом ефективної підготовки студентів у педагогічному ЗВО стає формування soft skills як невід'ємної та обов'язкової частини програми. По-перше, володіння soft skills є показником успішності, що допомагає особистості ефективно функціонувати в умовах інклюзивного освітнього середовища. По-друге, гнучкі навички здатні забезпечити підготовку майбутніх учителів фізичної культури, націлену не лише на викладання, а й на самонавчання в процесі професійного саморозвитку. По-третє, soft skills ефективні в педагогічному спілкуванні. Окрім того, soft skills є стратегічними навичками для конкурентоспроможності в професійному житті та мають важливе значення для кандидата під час пошуку роботи.

Освітні установи, приймаючи молодих фахівців на роботу, приділяють дедалі більше уваги наявності в них soft skills, оскільки задля успішного функціонування в освітніх закладах має створюватись така професійна атмосфера, що стимулюватиме командний дух, творчу атмосферу спільної роботи, що уможливлюється саме за умови розвинених м’яких навичок у педагогів.

Висновки. Розвиток гнучких навичок у майбутніх учителів фізичної культури є важливим напрямом професійної підготовки фахівців і передумовою їхньої готовності ефективно здійснювати професійну діяльність. Однак зауважимо, що розвиток soft skills — це передусім самостійний вибір фахівця, який бажає зробити успішну кар'єру, а педагог, який володіє гнучкими навичками, стає ефективним у своїй діяльності. Таким чином, формування self- і mentor-компетенцій у майбутніх учителів фізичної культури сприяє підвищенню не тільки якості педагогічної майстерності, а й ролі людського ресурсу в підготовці майбутнього покоління. Отже, питання формування і розвитку соціальних навичок у майбутніх учителів, особливо в умовах інклюзії, становить особливий інтерес для вітчизняної освітньої сфери та практичних ініціатив у сфері педагогічної освіти і потребує детальних наукових розвідок, з чим ми й пов’язуємо перспективи наших подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акімова О. «Hard Skills» та «Soft Skills» як складові елементи інклюзивної готовності майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок*. 2021. № 4 (190). С. 57–62.

2. Денисенко Н. Г., Іванова Н. В., Митчик О. П., Кліш І. С. Підготовка вчителя фізичної культури до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки. 2025.* 16. С. 3–21.

3. Золотарьова С. А., Новікова В. Є., Пономарьова М. С. Педагогічна майстерність. Харків: ДБТУ, 2024. 81 с.

4. Щекотиліна Н. Ф. «Soft Skills» у професійній підготовці майбутніх вчителів фізичної культури. *Olympicus*. 2024. № 1. С. 198–205.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ПРІОРИТЕТИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВОКАЛІСТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ М. Е. ДОНЕЦЬ-ТЕССЕЙР

PRIORITIES OF FORMING A FUTURE VOCALIST IN PROFESSIONAL ACTIVITY M. E. DONETS-TESSEYR

УДК 78.071.2Донець-Тессейр:784.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.33
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Малашевська І.В.,
викладач циклової комісії методики музичної освіти та вокально-хорової підготовки
Закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради

Павлюк Н.М.,
викладач кафедри музичного мистецтва
Закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради

Комарук З.В.,
викладач кафедри музичного мистецтва
Закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради

Стаття висвітлює ключові аспекти фахової діяльності української оперної співачки, професорки Київської консерваторії, М. Е. Донець-Тессейр в галузі підготовки професійних співаків.
У розвідці акцентовано, що Марія Едуардівна була гідною ученицею, а згодом і послідовницею свого вчителя, відомого співака О. Мишуги та учителем відомих співачок Є. Мірошниченко, І. Колодуб, В. Вотріної та ін.
У статті реалізовано конкретну мету – на основі узагальнення джерельного матеріалу та конкретних професійних здобутків М. Е. Донець-Тессейр виділити ключові позиції методики професорки щодо формування вокаліста з акцентом на доцільність опори на них у підготовці викладачів постановки голосу. Стаття містить короткі біографічні відомості М. Е. Донець-Тессейр, які мали вплив на формування її професійної траєкторії та реалізацію таланту. Відзначено багатоаспектну й плідну діяльність Марії Едуардівни в царині оперного співу, науково-методичної та викладацької діяльності. Виділено два напрями діяльності М. Е. Донець-Тессейр: методичний та культурологічний. У статті більше уваги приділено методичному напряму. Визначено ключові принципи її методики, а саме – підпорядкування технічних можливостей голосу обраному змісту твору, артистичність, володіння всіма засобами вокалу. Особливо цінними є поради Марії Едуардівни як викладачам, так і студентам, стосовно роботи над звукодобуванням, розвитком дихання, музичного та вокального слуху, красою тембру, свободою голосового апарату. Зокрема, серед порад важливою є робота над удосконаленням голосу з детальним поясненням анатомічних особливостей будови голосового апарату.
Зроблено висновки, що М. Е. Донець-Тессейр здійснила вагомий внесок у розвиток національної вокальної педагогіки, створивши власну вокальну школу. Концептуальні засади її методики становлять цілісну систему формування майбутнього педагога вокалу, зорієнтовану на досягнення позитивних результатів у підготовці компетентного вокаліста.
У перспективах подальших досліджень окреслено аналіз особливостей педагогічної майстерності М. Донець-Тессейр, детальну характеристику розробленої нею системи вправ, вокалізів, обґрунтованих вимог до педагога вокалу.
Ключові слова: *викладач постановки голосу, спів, голос, вокальна школа, методика, педагогічна діяльність, М. Е. Донець-Тессейр.*

The article highlights key aspects of the professional activities of the Ukrainian opera singer, professor of the Kyiv Conservatory, M. E. Donets-Tesseir in the field of training professional singers.
The research emphasizes that Maria Eduardovna was a worthy student, and later a follower of her teacher, the famous singer O. Myshuga, and a teacher of famous singers E. Miroshnychenko, I. Kolodub, V. Votrinoy, etc.
The article implements a specific goal – based on the generalization of source material and specific professional achievements of M. E. Donets-Tesseir, to highlight key positions of the professor's methodology for the formation of a vocalist with an emphasis on the appropriateness of relying on them in the training of teachers of voice production. The article contains brief biographical information about M. E. Donets-Tesseir, which influenced the formation of her professional trajectory and the realization of her talent. The multifaceted and fruitful activity of Maria Eduardovna in the field of opera singing, scientific, methodological and teaching activities is noted. Two areas of activity of M. E. Donets-Tesseir are highlighted: methodological and cultural. The article pays more attention to the methodological direction. The key principles of her methodology are determined, namely - subordination of the technical capabilities of the voice to the chosen content of the work, artistry, mastery of all vocal means. Maria Eduardovna's advice to both teachers and students is especially valuable, regarding work on sound production, development of breathing, musical and vocal hearing, beauty of timbre, freedom of the vocal apparatus. In particular, among the advice, work on improving the voice with a detailed explanation of the anatomical features of the structure of the vocal apparatus is important.
It is concluded that M. E. Donets-Tesseir made a significant contribution to the development of national vocal pedagogy by creating her own vocal school. The conceptual foundations of her methodology constitute a holistic system for the formation of a future vocal teacher, focused on achieving positive results in the training of a competent vocalist.
In the prospects of further research, an analysis of the features of M. Donets-Tesseir's pedagogical skills is outlined, a detailed description of the system of exercises, vocalises, and justified requirements for a vocal teacher developed by her is provided.
Key words: *voice production teacher, singing, voice, vocal school, methodology, pedagogical activity, M. E. Donets-Tesseir.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Відомо, що основні етапи розвитку вокально-педагогічної школи в контексті соціокультурних процесів XX – початку XXI століть в українському суспільстві, як і пісенно-музичні скарби українського народу, складні та недостатньо вивчені. А відтак у них ще багато нерозвіданого, неописаного, недослідженого. Водночас в архівах, книгосховищах, музеях, бібліотеках є чимало матеріалів про нашу музичну культуру, ніким досі не систематизованих. Аналіз наукового доробку

засвідчує, що повна історія української вокальної школи у її виконавському та методично-педагогічному вимірах ще не написана. Безперечно, для цього потрібне не одне дослідження з метою осмислення означеного феномену в широкому історико-культурному контексті.

До числа маловідомих і недостатньо вивчених належить творчість Марії Едуардівни Донець-Тессейр, її методично-творча, мистецько-педагогічна спадщина як мистецький та культурологічний феномен київської вокальної школи, її глибинні зв'язки з національною та світовою вокальними школами, осмислення у зв'язку з цим комплексом науково-методичних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у вивчення історії розвитку й становлення української вокальної школи і її засновників та викладачів, зокрема київської, зробили вітчизняні науковці В. Антонюк, Г. Батунова, Т. Вєркіна, Б. Гнидь, Л. Гінзбург, Ф. Мустафаєв, М. Огренич, М. Ржевська, В. Рожок, А. Станко.

Цікавими у контексті дослідження творчої, методичної та педагогічної спадщини фундаторки київської вокальної школи, оперної співачки й педагога М. Е. Донець-Тессейр є напрацювання Т. Давлатової, Т. Михайлової, О. Небоги, О. Нешкович, С. Царук, Г. Швидків та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У низці наявних досліджень педагогічної діяльності та методичної спадщини М. Е. Донець-Тессейр акцентується увага на її вагомий внесок у розвиток київської вокальної школи, йдеться про те, що професорка була авторкою численних методичних розробок із постановки голосу, вокальної фонетики та педагогічного репертуару для навчання вокалістів. Дослідники зосереджують увагу й на тому, що Марія Едуардівна була гідною ученицею О. Мишуги та вчителем цілої плеяди українських співаків та співачок.

Однак комплексне дослідження стосовно специфіки її професійної діяльності, пріоритетів у методиці навчання вокального мистецтва не проводилося.

Мета статті полягає в узагальненні методичних напрацювань М. Е. Донець-Тессейр у царині вокального мистецтва, виділенні ключових позицій щодо специфіки підготовки вокалістів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Об'єктивні умови сучасної системи освіти потребують підготовки висококваліфікованих, творчо обдарованих фахівців, зокрема й у галузі вокального мистецтва. Для досягнення вищеокреслених цілей вважається за доцільне підготувати креативного фахівця з високим рівнем майстерності. Означене зумовлює потребу звернутись до надбань майстрів минулого в царині вокальної педагогіки.

Постать М. Донець-Тессейр заслуговує уваги, оскільки їй належить створення власної вокальної школи на основі свого практичного досвіду, а також опори на здобутки відомих викладачів О. Мишуги та В. Ванцо.

У нашому дослідженні зупинимось передусім на біографічних даних видатної співачки, адже часто життєвий шлях визначає професійний успіх талановитої особистості.

Марія Едуардівна Донець-Тессейр народилася 4 травня 1889 року в Києві, у сім'ї скрипаля київського симфонічного оркестру Едуарда де Тессейр, француза за походженням. Навчалась в Інституті шляхетних дівчат, потім – у київській Фундуклеївській жіночій гімназії, далі продовжила навчання у Віденській та Міланській консерваторіях.

Підґрунтям артистичної та педагогічної діяльності М. Донець-Тессейр стали принципи співу та методики навчання вокального мистецтва О. Мишуги, у якого вона навчалась в Музично-драматичній школі Миколи Лисенка, пізніше – у Варшаві. Згодом Марія Едуардівна, вже маючи досвід роботи, згадувала, що своїм творчим становленням завдячує О. Мишузі. "Власне те, що я потрапила на сцену, а тепер передаю свої знання молоді в київській консерваторії – його заслуга. Він навчив мене любити мистецтво, розуміти красу музики, красу людської душі"[1, с. 1]. Без сумніву, можна стверджувати, що саме ці повчання вона пронесла крізь усе своє творче життя, сповідувала ці заповіді й навчала цьому своїх учнів.

У 1915–1922 та 1927–1948 роках Марія Едуардівна – солістка Київської опери, а з 1935 року – викладачка Київської консерваторії, з 1953 року – професорка. Спочатку вона поєднувала педагогчну діяльність з вокально-творчою роботою, та з часом повністю віддала себе викладанню.

Варто зазначити, що чорна смуга переслідувань НКВС не обминула сім'ї Донців серед числа інших видатних митців Київської консерваторії. Це був період репресій, війни, сталінських "чисток". Відомо, що в липні 1941 року Михайла Донця, чоловіка Марії Едуардівни, оперного співака, заарештували за доносом колег. Він загинув у катівні НКВС страшною мученецькою смертю. А 7 січня 1944 року М. Донець-Тессейр заарештована органами НКВС за звинуваченням у співпраці з німецькою розвідкою. Після втручання М. Хрущова, 8 лютого звільнена з-під арешту і поновлена на роботі у Київській консерваторії, де Марія Едуардівна на посаді професора (з 1953 року) працювала до кінця свого життя (1974 рік).

Попри складні часи у цей період Київської консерваторії вокальна школа продовжувала розвиватися із спрямованістю на бельканто у поєднанні з елементами народнопісенної традиції. Особистий досвід М. Донець-Тессейр збагатився завдяки сценічній діяльності, а робота над науково-методичними розвідками слугувала розширенню уявлення про теорію розвитку голосового апарату співака.

Аналіз наукових джерел, присвячених висвітленню наукової, творчої спадщини М. Донець-Тессейр та її мистецтвознавчій оцінці (Ф. Мустафаєв, В. Антонюк, Б. Гнидь, Ю. Грищенко, Н. Ващенко, Г. Швидків, С. Царук) дозволяє виділити два аспекти творчої діяльності Марії Едуардівни, а саме: методичний і культурологічний.

Методичний насичений дидактичним узагальненням педагогічних досягнень співаків, методичними порадами, рекомендаціями стосовно виховання молодих співаків. Культурологічний аспект містить більше характеристику діяльності Марії Едуардівни у світлі становлення й розвитку київської вокальної школи.

Значний інтерес у контексті нашого дослідження становлять напрацювання Г. Швидків, яка приділяла велику увагу творчості М. Донець-Тессейр. Високо оцінюючи творчість видатної співачки і професорки, дослідниця чітко охарактеризувала вокальні принципи, обґрунтовані М. Донець-Тессейр. Авторка пише: "Комунікативні і педагогічні принципи М. Донець-Тессейр вимагали: 1) високого головного, рівного по всьому діапазону (сконцентрованого й округлого) звучання з точно установленою позицією та м'якою, але точною атакою звуку; 2) співу на добрій дихальній опорі з особливою манерою піано та піанісімо на верхніх нотах; 3) глибоко осмисленого емоційного виконання творів без напруження м'язів з чітко виробленою дикцією. Ці вокальні принципи є універсальними для всіх типів голосів. М. Донець-Тессейр однією з перших запровадила практику проведення відкритих уроків для вокалістів, на яких щедро ділилася секретами своєї методики не тільки з учнями, серед яких – відомі артисти й педагоги Є. Мірошниченко, В. Вотріна, І. Колодуб, а й з колегами" [2, с. 4–5].

Дослідники Т. Давлатова, Т. Михайлова, В. Вотріна, Б. Гнидь, С. Царук справедливо відзначають високу працездатність М. Донець-Тессейр, її вимогливість до себе та інших, принциповість і водночас відкритість, толерантність. З наукових джерел відомо, що Марія Едуардівна постійно, невтомно працювала над собою, цікавилася науковими працями і книгами, особливо в царині голосу і його виховання, завжди намагалася дізнатися якнайбільше про голосовий апарат.

Заслуговують уваги міркування М. Донець-Тессейр стосовно роботи вокального педагога над собою. Професорка вважала, що педагог має не тільки чути, але немовби бачити очима те, що робиться в голосовому апараті учня. На її думку, "для педагога обов'язкові не тільки практична робота, гарний слух, вірна інтуїція, але і чітка уява про те, як працює голосовий апарат учня при тому чи іншому звучанні. Тоді легко зрозуміти, що треба зробити для зміни звуку у необхідному напрямку" [3, с. 31].

Марія Едуардівна неодноразово наголошувала, що правильне формування голосу співака передбачає вміння вільно оперувати вокально-виразними та дикційними засобами, підпорядковуючи їх основному виконавському завданню – розкриттю ідейно-емоційного змісту музичних, а в інших випадках – і сценічних художніх образів. Її учні, колеги, з якими вона працювала, у своїх спогадах неодноразово акцентували на тому, що професорка охоче ділилась своїми методичними здобутками.

Цінною є настанова М. Донець-Тессейр стосовно особливого значення перших занять зі студентами, які вона вважала базовими для подальшого розвитку їх голосового апарату. Професорка була вимогливою до студентів. Вона вважала досить важливим для навчання співу звертати особливу увагу на розвиток в учнів вокального слуху.

Оригінальною є порада Марії Едуардівни щодо необхідності свідомого ставлення до процесу постановки голосу, тісного зв'язку «механізму голосоутворення» з «механізмом мозку». Варті уваги для навчання мистецтва співу методичні поради М. Донець-Тессейр студентам-педагогам, які подаємо нижче.

1. Знайомство з учнем і його вокальними даними.

2. Орієнтовне визначення характеру голосу.

3. Коротке знайомство учня з будовою голосового апарату та його функціями.

4. Коротке пояснення співацького дихання.

5. Знайомство з резонаторами проходить паралельно з поясненням дихання.

6. Знаходження зручного тону і поступове розширення діапазону голосу на всіх голосних, у межах октави, йдучи від зручного тону вгору і вниз.

7. Вирівнювання звуку на всіх голосних у послідовності, вказаної педагогом.

8. Перехід до легких вправ з невеликими інтервалами.

9. Спів на склади використовується на розсуд педагога в процесі роботи.

10. Привчити учня слухати себе і намагатися зафіксувати правильне звучання.

11. Слідкувати, щоби учень, розвиваючи дихання, не перевантажував його.

12. Пояснюючи резонування, слідкувати, щоби учень не гундосив.

13. Слідкувати за правильною поставою корпуса і голови, за виразом обличчя (гримаси).

14. Звертати увагу на точну висоту звука – без під'їзду, уникаючи різкої атаки звуку.

15. Слідкувати за розвитком правильної артикуляції, уникаючи перебільшених рухів.

16. Поступовий перехід до легких вправ.

17. Залежно від успішності учня – переходити до нескладних вправ відповідного діапазону, враховуючи зручність діапазону.

18. Навчити учня розмірковувати над текстом виконуваного твору.

19. Орієнтація учня-співака в області мистецтва співу, що добре і що погано, направленість, позбавлення від недоліків.

20. Про гігієну голосу.

21. Наявність педагогічного щоденника, в якому записується характеристика, плани, що він думає робити на перших кроках і що виходить.

22. Оволодівати принципом співацьких вправ з великою їх аналітичністю, для чого підбираються вправи.

23. Колективне обговорення відкритих уроків [4].

Дослідження Т. Михайлової дають можливість узагальнити, що у всіх вокально-методичних школах з моменту появи вокальної педагогіки існують спільні основні положення, властиві мистецтву сольного співу. Сюди авторка відносить хорошу опору дихання, чисту інтонацію, чітку дикцію, резонування. Водночас дослідниця акцентує, що кожен із цих напрямків відрізняє особлива увага до одного із названих компонентів, власні особливості, характерні для конкретного напрямку [5].

Науковиця О. Небога зауважує, що в цьому контексті творча й методична діяльність М. Донець-Тессейр є досить показовою. Наріжним каменем методики Марії Едуардівни авторка називає роботу над звукодобуванням і виробленням техніки з урахуванням фізіології голосового апарату [6, с. 402].

Відомо, що Марія Едуардівна розпочинала роботу над удосконаленням голосу з детального пояснення анатомічних особливостей будови голосового апарату і відповідно до цього механізму процесу звукодобування. Тут же вона говорила про дихання, його типи і особливості, згадувала про резонатори, тобто в цілому знайомила з голосовим апаратом. Зазначимо, що М. Донець-Тессейр була досить вимогливою до своїх учнів, не дозволяла жодних відхилень від правильного звучання голосу.

На переконання професорки, педагог завжди повинен бути зразком для своїх учнів; водночас вона акцентувала, що кропітка робота над голосом, звукодобуванням вимагає від педагога великої волі, цілеспрямованості й неабиякого терпіння.

Зі спогадів її учнів відомо, що виховання співаків у її класі проходило за доломогою комбінації трьох основних методів: словесного пояснення, показу голосом і тактильних прийомів.

Цікавим є факт, що у процесі роботи над звуком Марія Едуарівна вчила учнів розрізняти вокально правильний звук від неправильного, маючи чітке уявлення про те, як працює голосовий апарат учня при різному звучанні.

Заслуговує уваги пропозиція М. Донець-Тессейр розвивати в студентів «самослух», тобто вчити відчувати різницю між правильним і неправильним звучанням. Для цього, за переконанням професорки, педагог має володіти знаннями з методики виховання голосу та суміжних наук (анатомії, фізики, фізіології).

Цікавою є порада Марії Едуардівни стосовно спрямування співацького звуку. Вона, як і О. Мишуга, вважала, що співати треба «під стелею», тобто направляти звук до твердого піднебіння.

На нашу думку, для підготовки вокаліста варто скористатись і такою порадою М. Донець-Тессейр: подавати повітря щільним, зібраним струменем, коли звук є обпертим на дихання. Відомо, що правильна постановка голосу залежить від того, який тип атаки звуку використовує майбутній співак. Тут Марія Едуардівна була солідарна з О. Мишугою у вченні про спосіб звукодобування, так званий «дотик». М. Донець-Тессейр уточнювала, що торкання дихання до голосівок не повинно бути різким і форсованим, співати варто м'яко, водночас точно ставлячи звук [1].

Професорка зосереджувала увагу на дзвінкості, яскравості і політності звука. Вона рекомендувала активно працювати над м'яким піднебінням. Правильним звуком професорка називала такий, що резонує в області перенісся і голосний при цьому відчувається близько, попереду.

На уроках Марії Едуардівни учні слухали один одного і вчилися розрізняти відтінки звучання голосу, розуміти, яким повинно бути правильне голосоутворення. Саме таким методом користувався у свій час О. Мишуга. Професорка вважала, що відповідальність за правильне звукоутворення несе викладач, акцентуючи, що тільки знання роблять роботу педагога не інтуїтивною, а свідомою.

Важливою умовою підготовки викладача постановки голосу М. Донець-Тессейр відзначала правильне дихання, називаючи його основою будь-якого співу. На її думку, від рівня володіння диханням залежить і характер артикуляції, і фонетика, і дихальна опора.

До педагогічних методів роботи професорка відносила і показ голосом, завдання якого вбачала у формуванні правильності співочого тону, набуття дзвінкого насиченого обертонами звуку, підтриманого диханням. Водночас Марія Едуардівна визнавала, що оволодіти співацьким диханням дуже складно. Професорка акцентувала, що правильне дихання пов'язане з його економністю, що характеризується певним дозуванням: об'ємом, компактністю та інтенсивністю.

Зазначимо, що в цьому вона послідовно дотримувалася настанов і методичних порад свого вчителя О. Мишуги. Головним у методиці розвитку співацького голосу Марія Едуардівна визначала такі три основні моменти: дихання, звук, слово. М. Донець-Тессейр, опираючись на методику свого вчителя О. Мишуги, багато уваги приділяла розвитку дихання, яке в майбутніх співаків містить три фази: вдих – затримка дихання – видих. Марія

Едуардівна вчила, що вдихати варто безшумно через ніс або через ніс та рот одночасно. Важливо, щоб при вдихові розширювався низ грудної клітки, розходилися нижні ребра, але при цьому у спокійному стані має залишатись верх грудної клітки, не піднімати плечі. Після вдихання – наступна фаза дихання – короткочасна затримка набраного повітря, коли відповідні м'язи встигають налаштуватись на видих.

Як і О. Мишуга, Марія Едуардівна використовувала у своїй роботі спеціальні вправи з метою оволодіння поступовим, плавним видихом, для тренування еластичності м'язів черевного пресу, від яких залежить якість співацького дихання. Професорка застерігала при цьому від «перевантаження дихання, що заглушує звук, позбавляє його кращих тембрових якостей і обмежує й дальність його польоту» [7, с. 143].

Відомо, що правильне вокальне дихання характеризується щільним зібраним та сконцентрованим повітряним струменем. За твердженням М. Донець-Тессейр, для досягнення найкращих вокальних властивостей звуку його треба постійно підтримувати, що вимагає особливої уваги й волі учня й педагога. Слушною є й порада професорки щодо необхідності видихати спокійно, без напруження, не штовхаючи звук, не послаблюючи його, зберігаючи при цьому грудну клітку у розгорнутому положенні.

Варте уваги й таке застереження Марії Едуардівни: остерігатись недоліків, пов'язаних з процесом видиху: протиприродній натиск на гортань, різке падіння ребер, звуження гортані, стиснення глотки, горла та зменшення порожнини рота. Варто погодитись з думкою С. Царук, що «найбільш доцільним Марія Едуардівна вважла використання грудо-діафрагматичного типу дихання, пояснюючи, що дихати треба так, щоб розширювалися нижні ребра, а верх і плечі були спокійні» [8, с. 135].

Як справедливо відзначають дослідники творчості М. Донець-Тессейр, її клас вважався кузнею легких жіночих голосів. Вона, як і О. Мишуга, вважала за доцільне дотримуватися одного з основних принципів виховання співаків – поступового розширення діапазону. Тобто визначали звуки, які формуються найбільш зручно і природно, розпочинаючи роботу над виробленням правильного співацького тону. У зміст цього поняття професорка включала м'яке звучання, збагачене обертонами, тобто резонуючий тон. При цьому найбільш зручним для сопрано М. Донець-Тессейр вважала звуки середини діапазону. Доцільним, на її думку, на початку навчання, є спів mezzo voce, як вважав і О. Мишуга.

Знаковим є і те, що М. Е. Донець-Тессейр у своїй практиці дбала про різноманітність репертуару своїх учениць. Вона не давала співати речі, які неодноразово вже виконувалися, також не допускала виконання одного й того ж твору різними учнями. Марія Едуардівна й тут була оригінальною: любила маловідомі твори.

У методичному вимірі досить цікавою є думка М. Донець-Тессейр про існування трьох резонаторів, на відміну від загальноприйнятої про два резонатори. Марія Едуардівна обґрунтовувала доцільне використання у вихованні високих легких жіночих голосів одночасно трьох резонаторів: грудного, носового, головного. Особливо вона наголошувала на значенні носового резонатора, підкреслюючи його спеціальне призначення – збирати або концентрувати дихання. Вочевидь, Марія Едуардівна підтримала думку О. Мишуги про те, що завдяки його використанню голос звучить найпрємніше. Вона наголошувала на тому, що студент вже з перших занять повинен мати уявлення про резонатори та відчуття спрямування в них звуку, знати про роль співацьких резонаторів, які посилюють ті чи інші обертони, супроводжують основне звучання голосу і сприяють виявленню тембру.

Водночас професорка акцентувала на тому, що навчання вокаліста не повинно зводитися лише до теоретичних знань про резонатори. Важливо зосередити увагу учня на відчуттях, пов'язаних із правильним спрямуванням повітряного струменя.

Без сумніву, концентрація повітря є основою для художнього звучання сильного співацького звуку. У цьому сенсі М. Донець-Тессейр підтримувала підхід О. Мишуги щодо необхідності правильного застосування певних вокально-акустичних законів, зокрема так званої «резонансної точки». Справедливо відзначає О. Небога, що «він є художнім критерієм співацького звуку, що забезпечує вміння об'єктивно оцінювати та аналізувати звучання голосу з точки зору усвідомлення фізіологічної позиції звуку, а не індивідуальних властивостей голосу (тобто співати як прийдеться)» [6, с. 402].

Марія Донець-Тессейр, вміло використавши надбання своїх учителів, а також матеріали з творів Кальдара, Перголезі, Скарлатті, Баха, Генделя, створила власний метод виховання віртуозної техніки у легких сопрано, на основі сконцентрованого потоку повітря під час видиху. Водночас професорка створила свій почерк виховання вокаліста, віддаючи перевагу виробленню постійного відчуття міцної, але не напруженої опори дихання.

Аналіз методичної спадщини М. Донець-Тессейр дає підстави узагальнити, що професорка розробила унікальну та неповторну методику підготовки вокаліста, здійснила значний внесок у розвиток національної вокальної педагогіки, що конкретно проявилося у формуванні її особливої манери: поєднання італійського бельканто, автентичної народної інтонації та фонетики.

Цінні методичні поради щодо вимог до професійного педагога вокалу, для студентів, конкретні рекомендації стосовно підбору репертуару, роботи

над голосом, тембром, звуком, звукодобуванням, диханням, обгрунтовані теорією та підтверджені власною практикою педагогічної діяльності М. Донць-Тессейр, безперечно, варті трансформації у процесі підготовки сучасного викладача постановки голосу.

На наше переконання, концептуальні засади методики М. Донець-Тессейр становлять цілісну систему формування майбутнього педагога вокалу, зорієнтовану на досягнення позитивних результатів у підготовці компетентного вокаліста.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз джерельної бази і наукових досліджень дають підстави узагальнити: особистість талановитої оперної співачки, народної артистки України, професорки М. Донець-Тессейр є неординарною. Її багатющий досвід як співачки і педагога – невичерпне джерело цінних методичних порад для підготовки викладача постановки голосу.

М. Донець-Тессейр, вихована на традиціях українського співака О. Мишуги й відомого італійського професора В. Ванцо, майстерно синтезувала все найкраще, що засвоїла від своїх учителів. Її надзвичайні здібності, непересічний талант і невтомна праця дали змогу розробити власну методику підготовки співаків.

Методика М. Донець-Тессейр передусім передбачає наполегливу, відповідальну працю педагога, студента, учня над звуком, звуковидобуванням, голосом, слухом, диханням, над виробленням техніки. Методичні поради, залишені М. Донець-Тессейр, можуть бути ефективним підґрунтям у підготовці викладача вокалу в закладах сучасної мистецької освіти.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо проблему педагогічної майстерності М. Донець-Тессейр, детальну характеристику розробленої нею системи вправ, вокалізів, обгрунтованих вимог до педагога вокалу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Донець-Тессейр М. Е. Спогади про О. П. Мишугу: завжди живий (1955–1961 рр.). *Центральний Державний Архів*. МЛМ України. Ф. 122 (Особовий фонд Донець-Тессейр М. Е.). Арк. 3.

2. Швидків Г. Ретроспективний аналіз становлення вокальної педагогіки в Україні на прикладі київської вокальної школи. *Нова педагогічна думка*. 2013. №2. С. 149–152.

3. Вотріна В. Мистецтво співу і вокальна методика М. Е. Донець-Тессейр. К., 2001. 273 с.

4. Донець-Тессейр М. Е. Установка для студента-педагога. *Центральний Державний Архів*. МЛМ України. Ф. 122 (Особовий фонд Донець-Тессейр М. Е.). Арк. 12.

5. Михайлова Т. Виховання співаків у Київській консерваторії: хронологічний огляд з 1863 по 1963 рік. К. : Музична Україна, 1970. С. 72–74.

6. Небога О. Г. Творча спадщина Марії Едуардівни Донець-Тессейр як мистецький та культурологічний феномен Київської вокальної школи. *Мистецтвознавчі записки*. 2017. Вип. 32. С. 399–404.

7. Тессейр-Донець М. На вершині світової слави. Олександр Мишуга – король тенорів / авт.-упоряд. М. Головащенко. Київ, Музична Україна, 2004. С. 142–145.

8. Царук С. Втілення педагогічних засад Олександра Мишуги у діяльності М. Е. Донець-Тессейр. *Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка*. Вип. 37 : Етномузикологія. Львів, 2015. С. 125–142.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

TO THE PROBLEM OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

УДК 37.015.3:159.922.7
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.34
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Матвєєв Ю.А.,
аспірант кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(Полтава, Україна)

Стаття присвячена дослідженню особливостей соціально-емоційного навчання (СЕН) молодших школярів в умовах реформування початкової освіти України. У роботі проаналізовано сучасні підходи до формування соціально-емоційних компетентностей молодших школярів, розкрито специфіку їх становлення.
Мета статті полягає у розкритті особливостей соціально-емоційного навчання молодших школярів і окресленні напрямів його ефективного впровадження в освітню практику початкової школи.
Розкрито сутність соціально-емоційного навчання як інтегрованого підходу до формування у дітей навичок самосвідомості, самоуправління, соціальної свідомості, управління стосунками та відповідального прийняття рішень. Виявлено, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування соціально-емоційних компетентностей, що включають чотири основні компоненти: емоційний (розпізнавання та розуміння емоцій), регулятивний (управління емоціями та поведінкою), соціальний (навички взаємодії) та моральний (етичні цінності та відповідальне прийняття рішень).
Визначено, що особливості СЕН у початковій ланці освіти полягають у тому, що воно спрямовано на: формування емоційної грамотності та розвитку словника емоцій, підтримку становлення емпатії та здатності враховувати різні точки зору, розвиток комунікативних умінь і навичок співпраці у груповій діяльності, виховання моральних цінностей, відповідальності та почуття справедливості.
СЕН у початковій школі виступає не лише засобом гармонізації емоційного й соціального досвіду дитини, а й фундаментом для її подальшої навчальної успішності та соціальної компетентності.
Доведено, що ефективна реалізація соціально-емоційного навчання в початковій школі потребує створення спеціальних умов: системної інтеграції СЕН у всі компоненти освітнього процесу, цілеспрямованої підготовки педагогів до роботи з соціально-емоційним розвитком дітей, створення підтримуючого та інклюзивного освітнього середовища, активного залучення батьків та громади до процесу формування соціально-емоційних компетентностей, а також постійного моніторингу та оцінювання результативності впроваджених програм.
Ключові слова: *соціально-емоційне навчання, молодші школярі, початкова освіта, соціально-емоційні компетентності, емоційний інтелект, Нова українська школа, освітнє середовище.*

The article is devoted to the study of the features of socio-emotional learning (SEL) of younger schoolchildren in the context of the reform of primary education in Ukraine. The paper analyzes modern approaches to the formation of socio-emotional competencies of younger schoolchildren, reveals the specifics of their formation.
The purpose of the article is to reveal the features of socio-emotional learning of younger schoolchildren and outline the directions of its effective implementation in the educational practice of primary school.
The essence of socio-emotional learning as an integrated approach to the formation of children's skills of self-awareness, self-management, social awareness, relationship management and responsible decision-making is revealed. It was found that younger school age is a sensitive period for the formation of socio-emotional competencies, which include four main components: emotional (recognition and understanding of emotions), regulatory (management of emotions and behavior), social (interaction skills) and moral (ethical values and responsible decision-making).
It has been determined that the features of SEL in the primary education are that it is aimed at: the formation of emotional literacy and the development of a vocabulary of emotions, supporting the formation of empathy and the ability to take into account different points of view, the development of communication skills and skills of cooperation in group activities, the upbringing of moral values, responsibility and a sense of justice.
SEL in primary school acts not only as a means of harmonizing the emotional and social experience of the child, but also as a foundation for his further academic success and social competence.
It has been proven that the effective implementation of socio-emotional learning in primary school requires the creation of special conditions: systematic integration of SEN into all components of the educational process, targeted training of teachers to work with the socio-emotional development of children, the creation of a supportive and inclusive educational environment, the active involvement of parents and the community in the process of forming socio-emotional competencies, as well as constant monitoring and evaluation of the effectiveness of the implemented programs.
Key words: *social-emotional learning, younger schoolchildren, primary education, social-emotional competencies, emotional intelligence, New Ukrainian School, educational environment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку освітньої системи України характеризується кардинальними змінами, спрямованими на створення нової моделі школи, здатної забезпечити всебічний розвиток особистості дитини відповідно до викликів XXI ст. Концепція «Нова українська школа» акцентує увагу не лише на академічних досягненнях учнів, а й на формуванні життєво необхідних навичок, серед яких особливе місце посідає соціально-емоційна компетентність [2].

У таких умовах особливого значення набуває соціально-емоційне навчання (СЕН) в контексті

початкової освіти, оскільки молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування основ емоційного інтелекту, соціально-емоційних навичок та моральних цінностей.

Державний стандарт початкової освіти підкреслює важливість «формування здатності до емоційно-ціннісного ставлення до себе, інших людей, природи, соціуму» [1], що також актуалізує необхідність дослідження особливостей соціально-емоційного навчання молодших школярів.

Проблема набуває особливої гостроти в умовах сучасних глобальних викликів, включаючи пандемію COVID-19 та воєнні дії в Україні, які значно впливають на емоційний стан дітей та потребують розробки ефективних підходів до підтримки їх соціально-емоційного благополуччя. У цьому контексті соціально-емоційне навчання розглядається як стратегічний напрям освітньої політики, спрямований на формування стійкої, адаптивної та емоційно здорової особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціально-емоційного навчання активно досліджується у світовому науковому просторі. Провідні теоретико-методичні засади СЕН закладено у дослідженнях міжнародної організації CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) [12, 13]. Значний внесок у розробку теоретичних основ соціально-емоційного навчання зроблено зарубіжними дослідниками, зокрема: J. Durlak [8], A. Clarke [7], S. Jones, E. Doolitlle [14]. Так, ученими вивчаються тенденції щодо реалізації соціально-емоційного навчання в різних освітніх системах, його специфіка, а також особливості формування різних соціально-емоційних навичок у учнів загальної школи.

В українській педагогічній науці проблема соціально-емоційного навчання також знаходить своє відображення у працях сучасних дослідників. Так, Т. Піроженко та С. Ладивір досліджують соціально-емоційні компетентності дітей та умови їх розвитку [5]. О. Матвієнко та Г. Ткачук визначають теоретичні основи розвитку соціально-емоційних компетентностей учнів початкової школи, а також специфіку формування такої компетентності [3]. І. Онищенко аналізує особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в умовах Нової української школи [4].

Аналіз літератури засвідчує послідовну тенденцію: інтервенції, орієнтовані на розвиток соціально-емоційних компетентностей у дітей початкових класів, демонструють позитивний вплив на кілька взаємопов'язаних сфер – покращення соціальної поведінки, зменшення проблемної поведінки, підвищення емоційної регуляції та, опосередковано, невелике але стабільне підвищення академічних показників. Багато публікацій наголошують, що найвиразніші ефекти спостерігаються у програмах, які поєднують навчальні заняття з практиками вчителя та елементами шкільної культури (інтеграція в навчальний день, узгоджена методика поведінки у класі).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на зростаючий інтерес до проблематики СЕН, у науковій літературі залишаються недостатньо вивченими особливості соціально-емоційного навчання молодших школярів.

Мета статті полягає у розкритті особливостей соціально-емоційного навчання молодших школярів і окресленні напрямів його ефективного впровадження в освітню практику початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні СЕН представляє собою інтегрований підхід до освіти, спрямований на розвиток у підростаючої особистості здатності розуміти та управляти емоціями, встановлювати позитивні стосунки з оточуючими та приймати відповідальні рішення [12]. Згідно з концепцією CASEL, СЕН охоплює п'ять взаємопов'язаних компетентностей: самосвідомість, самоуправління, соціальна свідомість, навички взаємовідносин та відповідальне прийняття рішень [13].

Так, аспект самосвідомості передбачає розуміння власних емоцій, думок, цінностей та їх вплив на поведінку. Для молодших школярів це означає здатність розпізнавати та називати свої почуття, розуміти зв'язок між емоціями та діями, усвідомлювати власні сильні сторони та сфери для розвитку.

Самоуправління включає здатність ефективно регулювати власні емоції, думки та поведінку в різних ситуаціях. У контексті початкової школи це проявляється у вмінні контролювати імпульси, управляти стресом, ставити та досягати особистих та освітніх цілей.

Своєю чергою, соціальна свідомість охоплює здатність розуміти точки зору інших людей та співпереживати їм, включаючи дітей з різних соціальних та культурних середовищ. Це також включає розуміння соціальних та етичних норм поведінки.

Сформовані навички взаємовідносин у молодших школярів стосуються здатності встановлювати та підтримувати здорові стосунки з різними людьми та групами. Для молодших школярів це означає вміння ефективно спілкуватися, слухати, співпрацювати, ефективно вирішувати конфлікти.

І, нарешті, відповідальне прийняття рішень передбачає здатність робити конструктивний вибір щодо особистої поведінки та соціальних взаємодій на основі етичних стандартів, турботи про безпеку та соціальних норм [13].

Зупинимось більш детально на особливостях соціально-емоційного розвитку молодших школярів. У наукових студіях доведено, що молодший шкільний вік характеризується інтенсивними змінами у соціально-емоційній сфері підростаючої

особистості. Як зазначає Т. Піроженко, цей період є сензитивним для формування основ емоційного інтелекту та соціальних компетентностей [5, с. 45].

Однією з ключових особливостей цього періоду є розвиток емоційної сфери дитини. Молодші школярі поступово навчаються розпізнавати та диференціювати складні емоційні стани, розвивають словник емоцій, формують навички емоційної саморегуляції. О. Матвієнко підкреслює, що «емоційна грамотність стає основою для подальшого соціально-емоційного розвитку дитини» [3, с. 130].

Важливою характеристикою молодшого шкільного віку є розвиток соціального інтелекту. Діти починають краще розуміти емоції та наміри інших людей, розвивають здатність до емпатії, навчаються враховувати різні точки зору у своїх судженнях. І. Онищенко зазначає, що «розвиток емпатії у молодших школярів тісно пов'язаний з формуванням моральних уявлень та просоціальної поведінки» [4, с. 14].

Становлення навичок співпраці є ще однією важливою особливістю цього періоду. Молодші школярі активно опановують правила групової взаємодії, навчаються працювати в команді, розвивають комунікативні навички. Г. Ткачук відмічає, що «навички співпраці формуються поступово, через участь дітей у різноманітних групових активностях та проєктах» [6, с. 236].

Формування основ морально-етичної поведінки також є характерною рисою молодшого шкільного віку, оскільки учні засвоюють соціальні норми та правила, розвивають почуття справедливості, навчаються нести відповідальність за свої дії.

Отже, молодший шкільний вік виступає базовим етапом, на якому соціально-емоційний розвиток визначає не лише міжособистісні стосунки дитини, а й успішність її подальшої навчальної та життєвої діяльності. Цей період можна вважати фундаментальним для формування гармонійної, емоційно зрілої та соціально компетентної особистості.

Логіка наукового дослідження передбачає виокремлення особливостей соціально-емоційного навчання молодших школярів**.**

Перш за все, це вікова чутливість до емоційного впливу**.** Як вже було зазначено, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку емоційного інтелекту, оскільки діти активно вчаться співвідносити власні переживання з емоціями інших людей, розвивають навички співпереживання й саморегуляції.

Крім того, у початковій школі ще спостерігається влив гри на пізнавальний інтерес учня, тож констатуємо тісний зв'язок ігрової та пізнавальної й навчальної діяльності**.** Відомо, що на етапі молодшого шкільного віку навчання ефективне тоді, коли воно поєднує елементи гри, творчості та дослідницької активності, що цілком віддзеркалюють ідеї НУШ. Через сюжетно-рольові ігри, інтерактивні вправи та групові завдання школярі не лише засвоюють знання, а й набувають досвіду соціальної взаємодії.

Власне, СЕН не є окремою навчальною дисципліною, це скоріше підхід до реалізації освітнього процесу, який реалізовується у межах різних уроків: читання, письмо, математика, образотворче мистецтво чи фізична культура, а також упроваджується у межах позакласної, виховної роботи. Це дозволяє формувати в учнів базові етичні категорії: доброзичливість, справедливість, толерантність, взаємоповага тощо.

І, нарешті, СЕН стає свого роду спроєктованою системою емоційної підтримки молодших школярів в освітньому процесі, що забезпечується створенням відповідного середовища, довірливих відносин в системі «педагог – учень)».

Для реалізації СЕН системі початкової ланки, важливим є розуміння векторів упровадження такого типу навчання. До них зараховуємо:

– упровадження елементів СЕН у всі напрями роботи початкової ланки освіти;

– підвищення кваліфікації учителів початкової школи та інших суб'єктів щодо моделювання освітнього процесу на засадах СЕН;

– співпраця початкової школи із батьками та різними соціальними інститутами;

– реалізація СЕН шляхом упровадження інноваційних педагогічних технологій роботи з молодшими школярами, а також інтеграції медіа освіти.

Висновки. Соціально-емоційне навчання є одним із ключових чинників цілісного розвитку особистості молодшого школяра, оскільки воно забезпечує формування емоційного інтелекту, розвиток умінь саморегуляції, комунікативної компетентності та відповідальної поведінки. Особливістю СЕН у початковій школі є його здатність інтегрувати когнітивний та емоційний компоненти навчання, створюючи умови для гармонійного становлення дитини як активного суб'єкта освітнього процесу.

Особливості СЕН у початковій ланці освіти полягають у тому, що воно спрямовано на: формування емоційної грамотності та розвитку словника емоцій, підтримку становлення емпатії та здатності враховувати різні точки зору, розвиток комунікативних умінь і навичок співпраці у груповій діяльності, виховання моральних цінностей, відповідальності та почуття справедливості.

Таким чином, СЕН у початковій школі виступає не лише засобом гармонізації емоційного й соціального досвіду дитини, а й фундаментом для її подальшої навчальної успішності та соціальної компетентності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в визначенні провідних шляхів формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи щодо упровадження СЕН у роботу з учнями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti (дата звернення: 13.08.2025).

2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934 (дата звернення: 11.08.2025).

3. Матвієнко О. В. Теоретичні основи розвитку соціально-емоційних компетентностей учнів початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2021. Вип. 2(49). С. 128–132.

4. Онищенко І. В. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів в умовах Нової української школи. *Початкова освіта* : методичний порадник. 2022. № 3(111). С. 12–16.

5. Піроженко Т. О., Ладивір С. О. Дитина у соціумі: соціально-емоційні компетентності. Київ : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2021. 196 с.

6. Ткачук Г. В. Особливості формування соціально-емоційної компетентності у молодших школярів. *Молодий вчений.* 2023. № 5(117). С. 234–238.

7. Clarke A. M., Morreale S., Field C. A., Hussein Y., Barry M. M. What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. London : Early Intervention Foundation, 2021. 156 p.

8. Durlak J. A., Mahoney J. L., Boyle A. E. What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Science in the Public Interest.* 2022. Vol. 23(1). P. 3–33.

9. OECD. Social and Emotional Skills for Better Lives: Insights from the Survey of Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI : https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en

10. OECD. Survey on Social and Emotional Skills (SSES) 2023 Technical Report. Paris: OECD Publishing, 2025. DOI: https://doi.org/10.1787/c37f1703-en

11. UNESCO. Rethinking Education: Towards a global common good? Paris : UNESCO Publishing, 2021. 98 p.

12. Fundamental of SEL. URL: https://casel.org/fundamentals-of-sel/ (дата звернення: 10.08.2025).

13. What Is the CASEL Framework? URL: https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/ (дата звернення: 10.08.2025).

14. Jones S. M., Doolittle E. J. Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*. 2021. Vol. 31(1). P. 3–11.

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

МЕТАФОРА У МЕДИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ (МАТЕРІАЛИ ДО ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ)

METAPHOR IN MEDICAL TERMINOLOGY (MATERIALS FOR A PRACTICAL SESSION)

УДК 378.147:811.161.2'276.5:61
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.35
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Мисик О.А.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Тернопільського національного
медичного університету
імені І.Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України

Стефанишин К.Л.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Тернопільського національного
медичного університету
імені І.Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України

Вивчення термінології є невід'ємною складовою опанування професійної мови з метою забезпечення освітньо-професійних і комунікативних потреб. Розуміння шляхів формування термінологічної системи сприяє успішному її засвоєнню. Одним із способів термінотворення є метафоризація, під якою розуміємо мисленнєвий процес уподібнення предметів і явищ дійсності на основі виділення їх спільної ознаки. Метафоричне термінотворення зумовлене онтологічною здатністю носіїв мови пізнавати відоме через невідоме. Терміни, утворені способом метафоризації, є результатом асоціативно-образного мислення носіїв мови і ґрунтуються на попередньому досвіді. Отже, опрацювання питання вторинної номінації сприяє формуванню уявлення про специфіку вербалізації наукової картини світу етносу.

На відміну від художньої метафори, вторинна номінація у науковій галузі характеризується стиранням емоційно-експресивної конотації, номінативною функцією, прозорістю асоціативних зв'язків, звуженням синтагматичних можливостей термінологізованих загальновживаних слів. Мотиваційна основа уподібнення у науковій метафорі зазвичай є прозорою.

У статті запропоновано систему завдань для вивчення семантичного способу творення медичних термінів, зокрема метафоризації. Поданий навчально-методичний матеріал сприяє усвідомленому засвоєнню медичної термінології і кращому розумінню шляхів її формування. Описані види робіт передбачають розпізнавання метафоричних термінів у тексті, пояснення механізмів метафоризації, розрізнення основних метафоричних моделей, за якими утворюються медичні терміни (фітоморфної, зооморфної, соматичної, географічної, архітектурної) тощо. Комплекс завдань апробований на заняттях авторами публікації, відповідає пізнавальним потребам студентів, ґрунтується на принципах доступності, науковості, зв'язку теорії з практикою.

Ключові слова: *термін, медична термінологія, метафора, метафорична модель, вторинна номінація.*

Studying terminology is an integral part of mastering professional language in order to meet educational, professional, and communicative needs. Understanding the ways of forming a terminological system contributes to its successful acquisition. One of the methods of term formation is metaphorization, which we understand as a cognitive process of likening objects and phenomena of reality based on identifying their common features. Terms formed through metaphorization are the result of associative-imaginative thinking. Thus, examining the issue of secondary nomination helps to form an understanding of the specifics of verbalizing the scientific worldview of an ethnic group.

Unlike artistic metaphor, secondary nomination in the scientific field is characterized by the erasure of emotional-expressive connotation, a nominative function, transparency of associative links, a narrowing of the syntagmatic possibilities of common words that have become terminologized. The motivational basis of analogy in scientific metaphor is usually transparent.

The article proposes a system of tasks for studying the semantic way of creating medical terms, particularly metaphorization. The proposed educational and methodological material facilitates the conscious acquisition of medical terminology and a better understanding of the ways it is formed. The suggested types of work involve recognizing metaphorical terms in the text, developing an understanding of the mechanisms of metaphorization, studying the main metaphorical models by which medical terms are formed (phytomorphic, zoomorphic, somatic, geographic, architectural), etc. The set of tasks has been tested in classes by the authors of the publication, meets the cognitive needs of students, and is based on the principles of accessibility, scientific validity, and the connection between theory and practice.

Key words: *term, medical terminology, metaphor, metaphorical model, secondary nomination.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Якісна мовна освіта студентів є невід'ємною складовою їх професійного становлення. Формування фахової мовної компетенції передбачає оволодіння на належному рівні відповідною професійною лексикою, адже «з усіх засобів мовлення, за допомогою яких інформація спеціального характеру фіксується у повідомленні, найінформативнішими є терміни. Кожен термін є не лише репрезентантом поняття, а й засобом осмислення (і певною мірою – результатом осмислення) особливостей поняття, його взаємин із іншими поняттями у певній системі» [1, с. 269–270]. Закономірно, що термінознавча підготовка є одним із ключових аспектів під час вивчення дисциплін лінгвістичного спрямування (української мови (за професійним спрямуванням), основ української медичної термінології, культури медичної професійної мови і спілкування, професійної медичної комунікації лікаря з пацієнтом українською мовою тощо). У цьому аспекті актуальним є питання творення термінів, зокрема способом вторинної номінації, що сприяє не лише кращому запам'ятовуванню, а й розумінню мовних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти метафоризації як способу творення термінів досліджують О. Кримець, З. Куньч, О. Кучеренко, О. Левченко, О. Литвин, Н. Овчаренко, Т. Петрова, Л. Харчук, О. Южакова тощо. Терміни-метафори

у професійній медичній мові є об'єктом наукового зацікавлення Ю. Бражук, Н. Цісар, Н. Лисенко, Л. Дорошиної, Г. Усик, О. Пуш, Р.-Ю. Перхач та ін. У наукових розвідках дослідники висвітлюють теоретичні засади вивчення метафори у науковому дискурсі, розглядають теорію метафори у когнітивному та ономасіологічному аспектах, описують механізми вторинної номінації, студіюють джерела і моделі метафоризації, проводять компонентний, лексико-семантичний, морфологічний аналіз термінологічних одиниць, вивчають особливості перекладу термінів-метафор тощо.

У контексті когнітивного підходу метафоризацію розглядають як процес пізнання та продукування нових знань. Термінологічну метафору розглядають як «інструмент, що дає змогу репрезентувати нове спеціальне поняття через відомі об'єкти, реалії іншої сфери знань», реалізуючись «не лише як засіб номінації, але і як спосіб дефінію вання понять» [5, с. 177].

Важливою складовою є метафорична мотивація, під якою розуміють відношення «вихідної денотативно-поняттєвої сфери і нової денотативно-поняттєвої сфери, заснованим на спільності семантико-когнітивної ознаки чи ознак у різних об'єктів дійсності, подібних в аналогово-асоціативному плані» [4, с. 138]. Мотиваційна основа уподібнення є визначальною для розуміння значення терміна. Проаналізувавши метафоричні терміни медичної галузі, О. Цісар вважає, що підставою уподібнення є: «1) подібність зовнішнього вигляду об'єкта номінації; 2) подібність за функцією; 3) зовнішня і функційна схожість одночасно» [9, с. 63]. Дослідниця виділила 11 лексико-семантичних груп загальновживаних назв, які є базою утворення термінів: «*назви предметів побуту, назви знарядь праці та їх частин або елементів, назви будівель, приміщень, споруд та їх елементів, назви вмістищ, назви форм рельєфу, назви рослин, плодів та їх частин, назви тварин та частин тваринних організмів, назви осіб за професією або діяльністю, назви одягу, взуття та їх елементів, назви прикрас та їх елементів, назви природних явищ*» [9, с. 56].

Семантичне поле загальновживаних лексем, які переходить у розряд вузькоспеціалізованих, термінологізуючись, звужується, контекстуальне вживання їх теж обмежене, оскільки «зменшується їх здатність сполучуватися з багатьма компонентами мови» [8, с. 226].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що дослідженню метафори як продуктивного способу творення термінів медичної галузі присвячена низка праць, це питання ще не є достатньо опрацьоване, зокрема актуальним є розроблення навчально-методичних матеріалів для вивчення цієї теми здобувачами вищої освіти, що сприятиме кращому освоєнню ними фахової мови.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є запропонувати матеріали для вивчення метафоризації як семантичного способу термінотворення, які можуть бути використані під час вивчення відповідних тем на заняттях з дисциплін лінгвістичного спрямування у медичному закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження

Метафоризація відіграє вагому роль у формуванні медичної термінології. Як стверджують дослідники, «метафоричні терміни у медицині не є поодинокими, випадковими вкрапленнями, вони становлять цілісну систему, в якій, за допомогою метафоричного перенесення подано ключові поняття цієї галузі знань» [6, с. 194].

Метафора є інструментом пізнання невідомого через відоме. Вторинна номінація, зокрема метафоризація, є семантичним способом творення термінів, що полягає у розширенні семантичної структури лексеми на основі процесу уподібнення. Науково-образне використання наявних ресурсів мови ґрунтується на словотвірному потенціалі лінгвістичних одиниць та відображає особливості асоціативно-образного мислення носіїв мови, отже, можна зауважити, що така термінологічна лексика характеризує особливості мовної (наукової) картини світу.

Оскільки троп базується на досвіді мовців, то вважаємо слушною думку вчених, що «метафора в науковій мові має увиразнити, прояснити досліджуване явище» [7, с. 51], тому, очевидно, вона характеризується змістовністю та зрозумілістю асоціативних зв'язків, чим відрізняється від вторинної номінації у художньому тексті. На думку дослідників, образність виявляється на етапі творення терміна [5, с. 174], а згодом стирається. Стійкий асоціативний зв'язок між суб'єктом осмислення та об'єктом зіставлення у свідомості мовця певною мірою відіграє роль наочності.

На занятті, присвяченому вивченню медичної термінології, пропонуємо обговорити такі питання: 1. Шляхи збагачення термінології. 2. Значення терміна «вторинна номінація». 3. Механізм метафоризації. 4. Найбільш поширені метафоричні моделі у термінотворенні медичної галузі. 5. Художня і наукова метафора: спільні і диференційні ознаки.

Щоб простежити відмінність між уживанням слова із первинним лексичним значенням та як об'єкта зіставлення у метафорі-терміні доцільно використовувати наукові тексти зі спеціальності. Як слушно зауважує О. Дуда, «умовою реалізації термінологічного значення термінологізованої лексеми є науковий текст, де колишня загальновживана лексема вживається в чітко окресленому науковому значенні на відміну від повсякденного розмитого значення слова в побутовому розмовному мовленні. Нове контекстуальне оточення колишніх загальновживаних слів стає умовою розвитку семантичної структури новоствореної

термінологізованої одиниці» [3, с. 43]. Тому наступним видом діяльності пропонуємо роботу з науковим текстом «Дихальна система» з підручника «Анатомія людини» (автори Головацький А. С., Черкасов В. Г., Сапін М. Р., Парахін А. І., Ковальчук О. І.).

Завдання 1. Читайте текст. Знайдіть у ньому терміни, утворені на основі вторинної номінації (метафоризації). Опишіть механізми їх утворення. Поясніть словотвір і семантику виділених слів, їх відмінність від метафоричних термінів.

«Ніс (nasus; грецькою – rhinos) складається з кореня, спинки, кінчика і крил. Ніс є початковим відділом дихальної системи і займає на обличчі носову ділянку (regio nasalis). За формою ніс нагадує тригранну піраміду і ззовні вкритий шкірою. […] Корінь, верхня частини спинки і боків носа мають кісткову основу, а середня і нижня частини спинки носа та крила носа побудовані з хрящів […]

Великий криловий хрящ має присередню і бічну ніжки.

Носова порожнина (cavitas nasi) починається двома отворами – ніздрями (nares) і закінчується також двома отворами – хоанами (choanae). […] Нагадаємо, що носова порожнина має чотири стінки […]

Початкова частина носової порожнини називається присінком носа (vestibulum nasi), він відмежований зверху і позаду від власне носової порожнини **дугоподібним** виступом – порогом носа (linem nasi), що утворений верхнім краєм бічної ніжки великого крилового хряща. […] У сполучнотканинному шарі під епітелієм розміщені сальні залози та корені носового волосся, яке є «фільтром» для сторонніх частинок. […]

На бічній стінці носової порожнини розташовані три носові раковини […] Проміжки між раковинами називаються носовими ходами; їх є три: верхній, середній і нижній. У носові ходи відкриваються три приносові пазухи і решітчасті комірки лабіринту **решітчастої** кістки. […] У верхній носовий хід відкриваються задні решітчасті комірки (cellulae ethmoidales posteriories), а в **клино-решітчастий** закуток (recessus sinus sphenoethmoidalis), що розміщений над задньою ділянкою верхньої носової раковини, відкривається отвір **клиноподібної** пазухи (apertura sinus sphenoidalis). На бічній стінці носової порожнини вище передньої ділянки середньої носової раковини у слизовій оболонці вздовж проходить невелика нюхова борозна (sulcus olfactorius). Середній носовий хід (meatus nasi medius) проходить між середньою і нижньою носовими раковинами. Цей хід починається присінком середнього ходу (atrium meatus medii), що зверху обмежований складкою слизової оболонки – носовою гребелькою (agger nasi). У передній відділ середнього носового ходу зверху через решітчасту лійку (infundibulum ethmoidale) відкривається отвір лобової пазухи (apertura sinus frontalis). Слизова оболонка бічної стінки носової порожнини в ділянці середнього носового ходу утворює випинання – решітчастий пухир (bulla ethmoidalis), попереду і знизу якого добре помітний півмісяцевий розтвір (hiatus semilunaris). […] Нижній носовий хід (meatus nasi inferior) найдовший і найширший, зверху обмежований нижньою носовою раковиною, а знизу – нижньою стінкою носової порожнини. У його передньому відділі відкривається отвір носо-сльозової протоки (apertura ductus nasolacrimalis).

[…] Гортань людини розташована в передній шийній ділянці на рівні тіл IV-VI шийних хребців. Ззовні помітний, особливо у чоловіків, гортанний виступ (prominentia laryngea) – «адамове яблуко», який утворений пластинками щитоподібного хряща. […]

У слизовій оболонці середньої і верхньої ділянок задньої поверхні надгортанника є багато смакових цибулин. […]

Хрящі гортані (cartilagines larynges) поділяються на непарні і парні. До непарних хрящів належать **щитоподібний** хрящ, надгортанник і **перснеподібний** хрящ, а до парних – **черпакуватий** хрящ, **ріжкуватий** хрящ і **клиноподібний** хрящ. […]

Бронхи (bronchi), розгалужуючись, утворюють так зване бронхове дерево (arbor bronchialis). […]

Легеня (pulmo, грецькою pneumon) – це парний орган. […]

Легеня має **конусоподібну** форму. […]

На ввігнутій середньостінній поверхні кожної легені є видовжена вертикальна заглибина – ворота легені (hilum pulmonis). […] У ворота легені входять головний бронх, легенева артерія, по якій надходить у легеню венозна кров, бронхові гілки грудної аорти, нерви, а виходять дві легеневі вени, по яких тече артеріальна кров до лівого передсердя, та лімфатичні судини. […] Перелічені структурні компоненти, що галузяться в ділянці воріт легені, утворюють корінь легені (radix pulmonis)» [2, с. 96–119].

Завдання 2. Визначте, які терміни у запропонованих синонімічних парах утворені способом вторинної номінації. Наведіть приклади термінів-синонімів і визначте, чи є серед них мовні одиниці, утворені способом метафоризації.

Воротар шлунка – пілорус, вузол нервовий – ґанґлій, сальник – чепець, синус – пазуха, свічка – супозиторій, таламус – горб зоровий, артремфіт – миша суглобова.

Завдання 3. Згрупуйте терміни за метафоричними моделями (фітоморфна, зооморфна, соматична, географічна, артефактна, архітектурна). Визначте мотиваційну основу уподібнення. Доповніть кожну модель прикладами, підібраними з наукової літератури.

Протоки носових залоз, лімфоїдний вузлик, лабіринт решітчастої кістки, надгортанне

стебло, борозна передсердя, корінь язика, надгортанні долинки, присінок гортані, півнячий гребінець, шлуночок гортані, мішечок гортані, шийка матки, лімфатичний стовбур, купол плеври, слізне озеро, долинка мозочка, альвеолярний мішечок, артеріальне русло, котяче вухо, бронхіальні гілки, корінь легені, грудна протока, кров'яне депо, вузлики співаків, грудна клітка, легеневий стовбур, кора кришталика, нюхова булава, гирло артерії, очне дно, очний келих, цибулина аорти, кінський хвіст, ниркова миска, серп мозочка, бібліотека генів, турецьке сідло, судинна ніжка, піраміда довгастого мозку, слухові струни.

Завдання 4. Утворіть терміни-метафори, поєднавши слова із колонок.

чашечка	мозочок
купол	зуб
шийка	серце
дзьоб	шкіра
вушко	мозолисте тіло
талія	діафрагма
гребінці	нирка
намет	передсердя
пазуха	аорта
кора	кришталик

Завдання 5. Наведіть якнайбільше прикладів термінів, утворених способом метафоризації, з компонентами: *крило, гілка, стовбур, протока, корінь, мішечок, поріг, шийка, ворота*. Які ще загальновживані слова часто відіграють роль об'єкта уподібнення у медичних термінах-метафорах?

Висновки. Запропонований навчально-методичний матеріал поглиблює знання здобувачів вищої освіти про шляхи формування медичної термінології, зокрема метафоризацію, сприяє усвідомленому опануванню мови фаху, розроблений з урахуванням пізнавальних і комунікативних потреб здобувачів вищої освіти, ґрунтується на принципах доступності, науковості, зв'язку теорії і практики. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у продовженні роботи над навчально-методичними матеріали з тем, присвячених вивченню медичної фахової лексики, утвореної шляхом вторинної номінації, зокрема метонімізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Бугаєвська Ю. Культура фахового мовлення як важливий аспект сфери професійної діяльності. *Current Issues and Prospects for The Development of Scientific Research :* Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference, April 19–20. 2023. № 151. С. 268–273.

2. Головацький А. С., Черкасов В. Г., Сапін М. Р., Парахін А. І., Ковальчук О. І. Анатомія людини. Вінниця : Нова Книга, 2018. Т. 2. 456 с.

3. Дуда О. До питання про контекстуальну реалізацію термінологічного значення (на матеріалі англійських текстів з економіки). *Studia methodologica*. 2011. Вип. 32. С. 42–46.

4. Кравцова Ю. Метафорична модель як семантико-когнітивна структура. *Світ мови – світ у мові* : матеріали VII Міжнарод. наук. конф., м. Київ, 27 жовтня 2023 р. / Український держ. ун-т ім. М. Драгоманова. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 136–140.

5. Петрова Т. Сучасні аспекти вивчення метафоризації термінів в українському термінознавстві (актуалізація когнітивного підходу). *Мова*. 2021. № 35. С. 173–181.

6. Пуш О. Метафоричні терміни в медицині. *Концептуальні проблеми розвитку сучасної гуманітарної та прикладної науки*: матеріали V Всеукр. наук.-практ. симпоз., м. Івано-Франківськ, 14 травня 2021 р. Івано-Франківськ , 2021. С. 193–196.

7. Селігей П. О. Сучасне термінотворення: симптоми та синдроми. *Мовознавство*. 2007. № 3. С. 48–61.

8. Цісар Н. Ономасіологічні аспекти вивчення метафори (на матеріалі медичної термінології). *Вісник національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2008. № 620. С. 224–227.

9. Цісар Н. Метафора в медичній терміносистемі. *Вісник національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2005. № 538. С. 63–67.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

EVALUATION CRITERIA AND INDICATORS OF STUDENTS' PROFESSIONAL IDEAL FORMATION

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ІДЕАЛУ СТУДЕНТІВ

УДК 373.5.048:331.548–0
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.36
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Petrenko M.V.,
Ph.D.,
Associate Professor at the Department of English for Humanities
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Tuliakova K.R.,
Ph.D.,
Associate Professor at the Department of English for Humanities
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

The article defines the criteria for the formation of professional ideals among students: cognitive-reflective (deepening knowledge about the operation of professional standards of the chosen profession; clarifying and realizing the ideal image of one's own professional future (the image of "I" and my chosen profession); the ability to reconcile the requirements of professional activity and the formed individual characteristics), motivational-target (deepening students' knowledge about the chosen profession and their own individual characteristics; practice-oriented professional activities) and procedural-activity (planning of future professional activities; forming an idea of themselves as a future professional ("I" – I am a future professional), practical activities leading to the student's professional maturity). These criteria are closely related and interdependent, which in turn helps students form their own image of a perfect professional future.

The main indicators of the formation of professional ideals among students in the process of professional training, which would help modern youth realize themselves in their chosen profession, are defined as: deepening knowledge about professional standards of the chosen profession, reflection on the image of one's own professional future, self-assessment in the chosen profession (cognitive complexity and self-assessment of students' professionally-reflective knowledge about the ideal image of one's own professional future); professional interests, motives for mastering the chosen profession, professional aspirations of students in the chosen profession (focus on perfect mastery of the chosen profession and the level of professional aspirations in it); professional intentions, self-improvement in active subject-practical activities of a professional orientation, mastering a system of methods of professional actions in the context of the chosen profession (stability and effectiveness of professional ideals).

Key words: *career guidance, professional ideal, students, indicators, criteria.*

У статті визначено критерії сформованості професійних ідеалів у студентів: когнітивно-рефлексивний (поглиблення знань про чинні професійні стандарти обраної професії; з'ясування та усвідомлення ідеального образу власного професійного майбутнього «Я – моя професія»; вміння узгоджувати вимоги професій та сформовані індивідуальні характеристики), мотиваційно-цільовий (поглиблення знань студентів про обрану професію та власні індивідуальні особливості; практико-орієнтована діяльність професійної спрямованості) та процесуально-діяльнісний (планування майбутньої професійної діяльності; формування уявлення про себе як майбутнього успішного фахівця «Я – майбутній професіонал», практична діяльність, що веде до професійної зрілості студента). Ці критерії тісно пов'язані між собою, що, своєю чергою, допомагає студентам сформувати власний образ ідеального професійного майбутнього. Основні показники формування професійних ідеалів у студентів у процесі професійної підготовки, які б допомогли сучасній молоді реалізувати себе в обраній професії, визначаються як: поглиблення знань про чинні професійні стандарти обраної професії, обмірковування власного професійного майбутнього, самооцінка професійних можливостей в обраній професії (оцінка студентами своїх професійно-рефлексивних знань та когнітивних здібностей щодо ідеального професійного майбутнього); професійні інтереси, мотиви опанування обраною професією, професійні прагнення студентів у обраній професії (зосередженість на досягненні майстерності в обраній професії та ступеня професійних прагнень у ній); професійні наміри, безперервне самовдосконалення в професійній діяльності, засвоєння системою способів професійних дій у контексті обраної професії (стійкість та ефективність професійних ідеалів).

Ключові слова: *профорієнтація, професійний ідеал, студенти, показники, критерії.*

Problem statement. Taking into account the requirements of the modern educational environment in higher educational institutions, the economic prospects of the labor market, and the social development of society, the problem of forming a personality that is ready for professional realization throughout life becomes relevant. In view of this, the issue of modernizing the traditional professional orientation of students in modern higher education institutions isмincreasingly being raised.

Analysis of research and publications. The problem of modernization of professional orientation of modern youth in the educational process has been widely covered in scientific works, in particular, the works of I.D. Bekh, V. Bilyk, V.S. Bolgarina, M.D. Galiv, E.I. Holovakha, N.I. Guslyakova, N.I. Kalyta, O.M. Kobernyk, V.O. Korniyenko, O.V. Melnyk, I. Pidlasy, V.T. Lozovetska, N.V. Saenko and others are devoted to it. However, the formation of professional ideals among modern youth, in particular the issue of determining the criteria and indicators of their formation among students of higher educational institutions, is practically not researched.

Thus, the **purpose** of the article is to determine the criteria and indicators of the formation of professional ideals of students during the process of professional training, which would help modern youth realize themselves both in the educational environment and in their further work.

Presentation of the main material of the study. The conducted theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature allows us

to distinguish three interrelated criteria for the formation of professional ideals in students: cognitive-reflective, motivational-target, and procedural-activity. The cognitive-reflective criterion characterizes the complex of actions of vocational training students, which are aimed at familiarizing themselves with the current objectively set professional standards of their chosen professions, realizing and comprehending the ideal image of their own professional future. Students should know how, based on the knowledge, skills and abilities they have acquired and the appropriate self-assessment, to get to know themselves, to implement various approaches to align the requirements of their chosen professions set by the modern labor market with their individual characteristics, desires and opportunities.

The next important criterion of the formation of students' professional ideals is motivational-target. Let us focus our attention on the combination of the motivational-target criterion of the motives and goals of student activity. Motivation is generally associated with more desirable outcomes in a predictable and linear manner, indicating the relatively strong influence from general self-determination [2, p. 1317]. Therefore, motives as a set of internal personal conditions of self-determination, motivate, direct and control human actions and deeds. The formed motives of educational activity simultaneously provide for the formed goals of professional activity, which are realized. In view of this, the professional ideals of students are a component of the goal-setting process. In this process, it is the goal that, through appropriate means, outlines the mentally predicted results of professional training.

We have determined that the final criterion for the formation of professional ideals among students is procedural-activity. This criterion, assuming a high level of formation, ensures that students can implement their acquired knowledge during practical activities related to their profession, thereby contributing to the practical component of their professional ideal and helping them develop a valued attitude towards their chosen career.

The analysis allows us to distinguish the following criteria for the formation of professional ideals in students: cognitive-reflective, motivational-goal and procedural-activity. These criteria help students form a complete image of their own professional future, determine the direction of professional growth, and systematize their self-concept as a “future professional”.

A feature of the cognitive-reflective criterion is that a clear and understandable sphere of professional activity is set for students of higher educational institutions. Therefore, the indicators of this criterion are as deepening knowledge about professional standards of the chosen profession, reflection of the image of one's own professional future, self-esteem in the chosen profession.

The first indicator of the specified criterion we have highlighted is deepening knowledge of objectively set professional standards of the chosen professions. These standards are set by state regulatory documents, a separate order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated February 17, 2021, No. 216 “On approval of methodological recommendations for the development of standards of professional (vocational and technical) education using a competency-based approach”. The aforementioned document, within the scope of the type of activity, defines: requirements for the content of professional (vocational and technical) education; requirements for mandatory competencies and learning outcomes of a student of the appropriate level of education; professional and educational qualifications; he total educational workload of education seekers; the conditions that determine the ability of a person to begin training in a profession; requirements for occupational safety training; the procedure for assigning qualifications within the profession.

Thus, professional standards of professions set requirements for the profession chosen by the student, which, in combination with the dynamic demands of the labor market, provide an opportunity to gain knowledge about the chosen profession and existing objectively set professional standards. Students also know how to develop professional skills and personal qualities necessary for successful activity and create a self-improvement program in it.

The next indicator of the cognitive-reflective criterion is the students' knowledge about the reflection on the ideal image of their own professional future in the field of their chosen professions, formed on the basis of self-knowledge and reflection. Such knowledge is systematized in the ideas of young men and women about themselves now (the image of “I” and my chosen profession) and in the future (“I” – I am a future professional). The interrelationship and contradiction between them encourages students to active self-knowledge, self-improvement, and self-development. And this process is active and realistic only if there is an adequate assessment of the profession and self-assessment in the context of its requirements for personal and professional qualities. That is why the next indicator we have highlighted is students' self-assessment of their professional capabilities.

It should be emphasized that today, the issue of the influence of self-esteem on the formation and development of a growing personality has been studied quite thoroughly. Currently, the question of the essence of this concept, its content and meaning does not cause deep discussions. In addition, self-esteem is considered an important method of self-regulation. A person in the process of communication constantly compares himself with the "standard" and, depending on the results of the test, remains satisfied or dissatisfied with himself [6, p. 122]. Students evaluate

themselves according to the criteria set in society and thereby approach the corresponding ideals, models, and values.

Therefore, the motivational incentive for the development of an individual's career guidance activities is, first and foremost, an adequate self-assessment of students' knowledge regarding their current opportunities in the context of mastering the chosen profession as well as an adequate understanding of personal knowledge about the socio-professional standards set by the labor market. At the same time, a clear structuring of such knowledge forms the basis for students to develop activity goals, the complexity of which sets the framework for their professional activity. That is why the indicators of the motivational-target criterion of the formation of professional ideals in students in the process of professional training are: professional interests, motives for professional mastering, and professional aspirations of students in the chosen profession.

We also emphasize that the formed professional ideal brings clarity and unity to the individual's orientation and serves as one of the central motives for professional development. Professional orientation determines human activity through the formed system of needs. Such activity becomes possible only in the presence of professional interests, which represent the primary indicator of the motivational – target criterion.

We agree with the statement of Harackiewicz, J.M., Hulleman, C. S., who considers interest as critically important in its own right: may be view as essential with respect to adjustment and happiness in life [1, p. 44]. Thus, meeting present demands is the primary objective of interest. Therefore, interest is essential for the development of professional ideals since it helps students construct their need-motivational sphere in professional activity.

The result of such activity is knowledge of the chosen profession, self-knowledge in the context of its requirements, assessment of socio-professional standards and self-assessment of one's own individual characteristics. That is why the formed professional interests are evidence that the student has begun to form an idea of himself as a future professional.

Therefore, the professional interest formed in students is an effective source of professional motives: their desire and readiness to apply the acquired knowledge, skills, and abilities in professional activities. Such motivation is a key factor in successful professional development, which affects the effectiveness of training, satisfaction with the chosen profession, and self-realization in further career growth. Focus on the motives for mastering the chosen profession is the second indicator of the motivational-target criterion. And the next indicator we have determined is the professional aspirations of students in their chosen profession. Let us justify this position.

Professional aspirations of an individual are defined by the scientist D.V. Kovalev as a formation that is formed on the basis of life aspirations, which, in turn, represent a person's attitude towards himself as a social unit: identifying important aspects of social realization, awareness of one's own values, goals, ways of realizing them, and appropriate resources as tools for achieving the goal [4, p. 91]. Professional training of students with a high level of professional aspirations will ensure the process of self-formation as a future professional, which is expressed in the complex of her demands on herself, assessment of herself and her capabilities. At the same time, the need for achievement in professional activity for students can be satisfied only if they achieve success in it.

Therefore, the formed aspirations in professional activity help students master thorough knowledge, skills, abilities, personal and professional qualities, competence, flexibility and mobility in the way they understand the complexity of the profession, its requirements and the given socio-professional standards. That is why we have highlighted this indicator of the formation of professional ideals among students, which, if sustained and effective, encourages them to engage in active professional activity for a long time.

We note the scientific research of V. Kornienko, which considers stability and effectiveness as qualitative characteristics of the formation of personality ideals. The peculiarity is that these characteristics are inextricably linked with each other. Thus, due to its stability and effectiveness, the professional ideal reflects the perspective of personality development [5, p. 94], its professional orientation towards the appropriate result of interaction with the environment [5, p. 31].

Given the above, the indicators of the procedural-activity criterion are: professional intentions, self-improvement in active subject-practical activities of a professional orientation, mastering a system of methods of professional actions in the context of the chosen profession.

The first indicator of the specified criterion is the professional intentions of students in the field of engineering and labor professions. Intention, according to the definition of the authors of the dictionary reference is a person's decision to perform a certain action and achieve a certain result in the future. It precedes the action and performs the function of motivating and planning behavior and activity, primarily professional [7, p. 132]. It seems logical that such educational activities are driven by students' desire to deepen their knowledge of their chosen profession, its requirements, and the demand on the labor market, which significantly increases the cognitive complexity of their ideal image of their own professional future. That is why we have determined the next indicator of the specified criterion as the self-improvement of students in active subject-practical activities of a professional orientation.

It should be noted that the professional ideal for students is the goal of individual self-improvement, overcoming one's own shortcomings, only if it is set by the individual for himself. Therefore, the professional self-improvement of students in the educational process is a purposeful self-formation of those professional qualities that are necessary for a successful future career.

Considering the above, we note that activity is a very relevant and important indicator in the practical implementation of the ideal image of the future profession formed among students. Activity is one of the ways to realize the need for professional activity, self-improvement, and self-expression of the individual. This is one of the most effective ways to resolve professional conflicts.

This is also confirmed by the understanding of personality activity as a person's ability to conscious activity in any sphere of life. It is the active life position of a person, which is manifested in his principledness, consistent defense of his views, initiative, efficiency, activity, especially labor, which is an integral characteristic of personality activity [3, p. 21]. Given this, activity as the most general moral and labor quality of a person is, first of all, determined by the professional position. A feature of the formation of an active professional position of students is the consideration of personal motivational forces.

Thus, the individual's focus on satisfying certain material needs, which is manifested in intensive professional activity, makes it possible to highlight the third indicator of the formation of students' professional ideals — mastering the system of methods of professional actions: students not only possess knowledge of the professional direction of training and apply it in practice, but also know how to carry out transformative activities. This determines the third indicator of the specified criterion — mastering a system of methods of professional actions in the context of the chosen profession.

Thus, mastering a system of methods of professional actions by students presupposes the presence of certain professional knowledge, skills and abilities, which, when performing professional tasks, have a subject-transformative character in the professional sphere clearly specified by the educational profile. At the same time, professional skills indicate the appropriate level of practical activity of students and their ability to apply their knowledge in clearly defined situations of a professional nature.

In the process of mastering the chosen profession, students are introduced to the nature of work in accordance with the chosen profession. This type of professional activity is enshrined in relevant norms. In the process of studying at a higher educational institution, the professional actions of each student acquire individuality, a certain characteristic and show the level of mastery of professional skills. Thus, practical activity is the main source of consolidating ideals, their refinement based on ideas about one's own professional future. Here we consider the ideal as an important professional reference point, a principle of practical activity, leading to the professional maturity of the individual, because it helps students adjust their own worldview and gain the necessary experience in performing professional functions.

Conclusions. To sum up the results, based on the theoretical analysis of the problem, we identify the following three interrelated criteria for the formation of students' professional ideals in the field of their chosen professions and the indicators corresponding to each criterion: cognitive-reflective (deepening knowledge about professional standards of the chosen profession, reflection on the image of one's own professional future, self-assessment in the chosen profession); motivational-target (professional interests, motives for mastering the chosen profession, professional aspirations of students in the chosen profession); procedural-activity (professional intentions, self-improvement in active subject-practical activities of a professional orientation, mastering a system of methods of professional actions in the context of the chosen profession).

REFERENCES:

1. Harackiewicz J.M., Hulleman C.S. The importance of interest: The role of achievement goals and task values in promoting the development of interest. *Social and Personality Psychology Compas*. 2010. Vol. 4, № 1. P. 42–52. https://doi:10.1111/j.1751-9004.2009.00207.x

2. Howard J.L, Bureau J, Guay F, Chong J.Y, Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science.* 2021. Vol. 16, № 6. P. 1300–1323. https://doi: 10.1177/1745691620966789

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2011. 366 с.

4. Коваль Д. В. Професійні домагання особистості як соціальна проблема. *Bulletin of Alfred Nobel University.* 2019. Т. 2, № 18. С. 87–91. URL: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-10

5. Корнієнко В. О. Політичний ідеал: проблема еволюції та втілення в умовах сучасного суспільного розвитку : автореф. дис. … д-ра політ. наук : 23.00.03 / Ін-т держави і права імені В.М. Корецького, 2002. 36 с.

6. Михайлишин У. Б., Шмідзен І. Ю., Малета А. І. Самооцінка у формуванні статусу підлітків у групі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* 2023. № 3. С. 121–125. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.24

7. Словник довідник для соціальних працівників /за ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ : УДЦССМ, 2000. 260 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ПРОГРАМУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

APPROACHES TO THE FORMATION OF PROGRAMMING COMPETENCIES IN THE TRAINING OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERING SPECIALISTS

УДК 378.016+004.4
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.37
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Плахтій В.О.,
аспірант кафедри інформатики
та прикладної математики
Криворізького державного педагогічного
університету

У статті здійснено ґрунтовний огляд наукових підходів до формування компетентностей з програмування у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Проаналізовано праці українських дослідників, у яких окреслено методики навчання програмування, організаційно-методичні умови освітнього процесу, розвиток алгоритмічного мислення та інтеграцію міждисциплінарних знань у професійній підготовці. Акцентовано увагу на поєднанні традиційних дидактичних моделей із сучасними освітніми технологіями, що забезпечує поступове оволодіння студентами як базовими знаннями, так і прикладними вміннями. Окремо розглянуто вплив інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема хмаро орієнтованих сервісів і цифрових освітніх платформ, на підвищення ефективності навчання та організацію дистанційної і змішаної форми підготовки. Показано значення проектної діяльності, яка сприяє формуванню здатності працювати в команді, застосовувати набуті знання у практичних завданнях і забезпечує розвиток як спеціальних, так і загальнопрофесійних компетентностей. Висвітлено приклади досліджень, що зосереджені на побудові графічних інтерфейсів, впровадженні експертних систем, організації курсів з основ програмування, визначенні мети й змісту професійної підготовки, а також на моделюванні компетентностей бакалаврів інформатики у процесі навчання. Відзначено, що наукова дискусія охоплює широкий спектр проблем. Узагальнення результатів дозволяє стверджувати, що нині актуальною є потреба у подальшому дослідженні інноваційних цифрових інструментів, здатних підвищити якість підготовки програмістів. Зокрема, перспективним напрямом виступає інтеграція генеративного штучного інтелекту як засобу індивідуалізації навчання та формування гнучких компетентностей з програмування в умовах цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: *компетентності з програмування, компетентнісний підхід, методика навчання, проектна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, об'єктно-орієнтоване програмування, генеративний штучний інтелект*

The article provides a comprehensive review of scientific approaches to the formation of programming competencies in the professional training of future software engineers. The works of Ukrainian researchers are analyzed, outlining methodologies of teaching programming, organizational and methodological conditions of the educational process, the development of algorithmic thinking, and the integration of interdisciplinary knowledge into professional training. Emphasis is placed on the combination of traditional didactic models with modern educational technologies, which ensures the gradual acquisition by students of both fundamental knowledge and applied skills. Particular attention is paid to the influence of information and communication technologies, including cloud-based services and digital educational platforms, on improving the effectiveness of learning and organizing distance and blended forms of training. The importance of project-based learning is highlighted, as it contributes to the formation of teamwork abilities, the practical application of acquired knowledge, and the development of both specific and general professional competencies. Examples of studies focused on the construction of graphical interfaces, the implementation of expert systems, the organization of introductory programming courses, the definition of goals and content of professional training, as well as the modeling of informatics bachelors' competencies in the learning process, are presented. It is noted that the scientific discussion covers a wide range of issues. The generalization of research results allows us to state that there is a pressing need for further investigation of innovative digital tools capable of enhancing the quality of programmer training. In particular, a promising direction is the integration of generative artificial intelligence as a means of individualizing learning and fostering flexible programming competencies in the context of the digital transformation of education.

Key words: *programming competencies, competency-based approach, teaching methodology, project-based learning, information and communication technologies, object-oriented programming, generative artificial intelligence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Підготовка майбутніх інженерів-програмістів у сучасних умовах визначається потребою ринку праці у висококваліфікованих фахівцях, здатних швидко адаптуватися до технологічних змін, працювати в команді та використовувати сучасні цифрові інструменти. Традиційні підходи до викладання програмування, орієнтовані переважно на засвоєння синтаксису мов, виявляються недостатніми для формування цілісної системи компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності. Це зумовлює необхідність застосування інноваційних методик, які інтегрують інформаційно-комунікаційні технології, проектне навчання та цифрові освітні ресурси.

Особливу актуальність набуває використання сучасних освітніх інструментів, зокрема генеративного штучного інтелекту та систем управління навчанням, які дозволяють персоналізувати освітній процес, стимулювати розвиток алгоритмічного мислення, творчості та здатності до самостійного розв'язання комплексних завдань. Впровадження таких технологій сприяє формуванню ключових

професійних компетентностей майбутніх програмістів, серед яких проектне мислення, здатність до оптимізації алгоритмів, критичне ставлення до результатів власної діяльності та ефективна командна взаємодія.

Таким чином, науково-практичне завдання полягає у пошуку оптимальних методичних умов для поєднання традиційних і цифрових підходів до навчання програмування. Це забезпечить підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних не лише опановувати сучасні технології, а й створювати інноваційні рішення, що відповідають стратегічним пріоритетам розвитку ІТ-галузі та модернізації вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення підтверджують важливість впровадження компетентнісного підходу. І. Мінтій доводить, що ефективне формування компетентностей з програмування відбувається вже на початкових етапах навчання, зокрема під час опанування теми «Графічний інтерфейс», що дозволяє студентам одразу здобувати практично значущі результати [1]. У свою чергу, Н. Морзе та О. Буйницька акцентують, що орієнтація навчального процесу на компетентності формує у здобувачів здатність швидко адаптуватися до змін у сфері ІТ та відповідати потребам ринку праці [2].

Виходячи з цих загальних висновків, окремі дослідження розкривають конкретні шляхи формування компетентностей у студентів. Формування компетентностей з програмування у майбутніх учителів фізики та інформатики, за результатами досліджень І. Мінтій, має свої специфічні особливості, адже передбачає поєднання педагогічної та технологічної підготовки [3]. При цьому А. Стрюк, І. Тарасов і С. Семеріков розглядають компетентність бакалавра інформатики з програмування як інтегрований результат навчання, що поєднує знання, практичні уміння та досвід застосування сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності. На їхню думку, саме програмування відіграє ключову роль у підготовці майбутнього фахівця, оскільки забезпечує цілісність освітнього процесу і формує готовність до розв'язання складних інженерних завдань [4].

Як конкретне втілення компетентнісного підходу виступає курс «Вступ до програмування». Дослідники І. Мінтій, І. Тарасов та С. Семеріков зазначають, що він закладає основу для формування компетентностей з програмування майбутніх учителів інформатики. На початковому етапі навчання студенти опановують структуру програмного забезпечення, логіку алгоритмів та принципи побудови програмних систем, що забезпечує міцний фундамент для подальшого опанування складніших тем. Значну увагу приділено організації навчального процесу. Зміст курсу спрямований на поетапне формування знань, умінь і практичних навичок програмування, дозволяючи студентам застосовувати набутий матеріал на практиці. Такий підхід забезпечує відповідність сучасним дидактичним принципам, а також створює передумови для подальшого самонавчання й професійного розвитку [5].

Методичний аспект формування компетентностей з програмування детально розкрито у наступній праці І. Мінтій, І. Тарасова та С. Семерікова. На прикладі теми «Експертна система» продемонстровано, що поетапне поєднання теоретичних і практичних завдань дозволяє студентам розвивати як алгоритмічне мислення, так і здатність працювати з реальними задачами [6]. Водночас С. Конюхов підкреслює роль організаційно-методичних умов підготовки, особливо у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування, що забезпечує комплексний розвиток професійної компетентності інженера-програміста [7].

Окремої уваги заслуговують результати досліджень І. Мінтій щодо форм організації навчання, адже саме від них залежить ефективність реалізації компетентнісного підходу. Використання індивідуальних, групових і проектних форм сприяє формуванню не лише технічних знань, але й комунікативних та дослідницьких умінь студентів, що забезпечує більш гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця [8].

Таким чином, узагальнення результатів досліджень свідчить, що формування компетентностей з програмування у майбутніх фахівців слід розглядати як системний процес, що поєднує освоєння теоретичних основ, практичних навичок та розвиток дослідницьких умінь. Різноманітні форми організації навчання, зокрема індивідуальні, групові та проектні, дозволяють ефективно реалізувати компетентнісний підхід, стимулюючи критичне мислення, здатність до самостійного навчання та адаптацію до сучасних технологічних змін. Завдяки такому поетапному та цілісному підходу студенти здобувають міцний фундамент для подальшого професійного розвитку та успішного застосування компетентностей з програмування у реальних умовах професійної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень, що аналізують методики навчання програмування, організаційно-методичні умови та роль окремих компетентностей, залишається відкритим питання комплексного узгодження цих підходів та їхньої ефективності в умовах сучасних викликів цифровізації освіти.

Метою статті є проаналізувати сучасні підходи до формування компетентностей з програмування у підготовці майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення.

Виклад основного матеріалу. І. С. Мінтій досліджує методику формування компетентностей з програмування у майбутніх учителів інформатики на прикладі теми «Графічний інтерфейс» курсу «Вступ до програмування». Вона підкреслює важливість умінь підключати модулі, обирати засоби для створення інтерфейсу, налагоджувати параметри та ознайомлюватися з принципами об'єктно-орієнтованого програмування [1].

Дослідниця виокремлює демонстраційні приклади та проектну діяльність як провідні методи навчання. Зазначені методи забезпечують можливість поступового опанування матеріалу, набуття практичних навичок роботи з кодом і вдосконалення власних програмних рішень в процесі навчання. У статті подано приклади побудови графічних елементів мовою racket/gui, а ключовим завданням модуля є створення програми «Калькулятор Плюс», що поєднує теорію та практику. Таким чином, дослідниця акцентує увагу на практичній складовій формування компетентностей з програмування, де поєднуються теоретичні знання та проектна діяльність студентів [1].

Н. Морзе та О. Буйницька аналізують проблему формування компетентностей майбутніх фахівців з програмної інженерії в умовах швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідниці підкреслюють, що сучасний випускник має не лише володіти фундаментальними і спеціальними знаннями, але й бути здатним адаптуватися до змін, працювати в команді, розв'язувати проблеми та впроваджувати інновації. Вони наголошують на важливості співпраці університетів з бізнесом та орієнтації освітніх програм на потреби ринку праці [2].

Результати проведеного опитування серед магістрів Київського університету імені Бориса Грінченка показали недостатнє розуміння студентами понять, пов'язаних із вбудованими системами, віртуальними та віддаленими лабораторіями, що вказує на потребу оновлення навчальних планів. Дослідниці підкреслюють, що формування необхідних компетентностей можливе через модернізацію професійно-орієнтованих дисциплін, зокрема таких як «Розробка програмного забезпечення для вбудованих систем», «Сучасні технології програмування» чи «Проектування програмних систем» [2].

І. С. Мінтій також досліджує формування компетентностей з програмування у майбутніх учителів фізики та інформатики. Дослідниця підкреслює важливість поєднання традиційних методів навчання з методом проектів, що дозволяє уникнути фрагментарності знань і водночас сприяє розвитку дослідницьких та практичних умінь. У статті наведено приклад використання мови Python у лабораторно-обчислювальному практикумі, де навчання організоване поетапно. Спочатку студенти виконують базові завдання, а згодом переходять до створення та публічного захисту індивідуальних проектів [3].

Результати дослідження показали, що проектна діяльність із використанням Python забезпечує інтеграцію знань з фізики та інформатики, сприяє розвитку вмінь аналізувати й розв'язувати задачі, а також створювати комп'ютерні моделі явищ. Виконання проектів формує як спеціально-професійні компетентності (з програмування, фізики), так і загально-професійні (навчальні, комунікативні, проблемно-орієнтовані), що підтверджує ефективність компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців [3].

У статті С. О. Семерікова, А. М. Стрюка та І. В. Тарасова розглянуто особливості формування компетентності з програмування у бакалаврів інформатики. Дослідники підкреслюють, що цей процес має ґрунтуватися на інтеграції знань математичної інформатики та сучасних інформаційних технологій. Структуру компетентності розглядають як сукупність чотирьох взаємопов'язаних компонентів. Гносеологічна складова це система знань про алгоритми, структури даних та методи програмування. Праксеологічна складова включає вміння застосовувати мови програмування і технології створення програмних систем. Аксіологічна складова стосується ціннісних орієнтацій та мотивації до професійного розвитку. Соціально-поведінкова складова означає здатність до колективної роботи, комунікації та відповідальності [4].

Особлива увага у статті приділяється ролі програмування як фундаментальної складової підготовки майбутнього фахівця з інформатики. Програмування визначається не лише як засіб формування професійних умінь, а й як чинник розвитку логічного та алгоритмічного мислення, що забезпечує готовність до розв'язання складних інженерних завдань. Автори наголошують на доцільності впровадження хмаро орієнтованих технологій навчання та застосування світових освітніх стандартів, зокрема Computing Curricula, що сприяє підвищенню якості підготовки фахівців з інженерії програмного забезпечення [4].

У статті І. С. Мінтій, І. В. Тарасов та С. О. Семеріков курс «Вступ до програмування» визначається як ключовий інструмент формування компетентностей з програмування. Автори підкреслюють, що його мета полягає у забезпеченні здобуття студентами умінь, необхідних для постійного самонавчання та професійного розвитку в умовах швидких технологічних змін. Зміст курсу розроблений з урахуванням сучасних дидактичних принципів, що гарантує цілісність знань, умінь і навичок, орієнтованих на практичну діяльність [5].

Навчальний процес ґрунтується на принципах наочності, індивідуалізації, колективної роботи та активності студентів. Для забезпечення

ефективності засвоєння матеріалу застосовуються різноманітні форми контролю, зокрема усні опитування на лабораторних заняттях, тестування в електронній системі Moodle і захист навчальних проектів. Крім того, курс підтримується авторським посібником «Схематичне програмування» та серією навчальних проектів, серед яких «Дилема ув'язненого», «Експертна система» і «Розробка графічного інтерфейсу». Ці практичні завдання сприяють поетапному формуванню компетентностей, надаючи студентам можливість застосовувати отримані знання у конкретних професійних ситуаціях [5].

Продовжуючи спільні дослідження, І. С. Мінтій, І. В. Тарасов і С. О. Семеріков розглядають методику формування компетентностей з програмування у майбутніх учителів інформатики на прикладі теми «Експертна система». Дослідники пропонують поетапний підхід до організації навчання, що включає ознайомлення з теоретичним матеріалом, тестування й аналіз програм, їхню модифікацію, виконання колективних проектів без графічного інтерфейсу та створення й захист проектів із графічним інтерфейсом. Практичні завдання зосереджені на створенні експертних систем для різних галузей. Вони варіюються від підбору формул для розв'язання фізичних задач до класифікації природних об'єктів та прогнозування різних явищ. Подібний підхід дає змогу студентам поступово опанувати логіку побудови таких систем і відпрацювати кожен етап їх розробки [6].

Для організації навчального процесу використовується електронна платформа Moodle, що надає студентам доступ до завдань проектів, робочих файлів і відеоматеріалів. Це створює умови для практичного закріплення теоретичних знань, поступового ускладнення завдань і вдосконалення програмних рішень. Завершальний етап передбачає створення графічного інтерфейсу та публічний захист проектів, що формує у студентів комплексне уявлення про розробку експертних систем від проектування бази знань до реалізації програмної логіки та демонстрації результатів [6].

У своєму дослідженні С. Л. Конюхов підкреслює, що саме оволодіння парадигмою об'єктно-орієнтованого програмування є центральним елементом підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Її складність породжує чимало суперечностей у навчальному процесі, тож потрібні спеціальні організаційні й методичні заходи. Спираючись на результати аналізу наукових джерел та опитувань, автор визначає ключові труднощі у засвоєнні ООП і пропонує шляхи їх подолання. Він наголошує на необхідності підвищення мотивації студентів, організації наскрізного вивчення ООП у різних дисциплінах, застосування сучасних методів навчання та використання інформаційно-комунікаційних технологій [7].

Дослідник вважає, що результатом має стати цілісна професійна компетентність, яка передбачає здатність студентів застосовувати ООП як у теоретичних, так і в практичних завданнях. Додатково він радить залучати до викладання практиків із ІТ-галузі, підвищувати кваліфікацію викладачів і навіть виділяти ООП як окрему спеціалізацію. Усі ці кроки сприяють тому, щоб знання студентів перетворювалися на реальні вміння, готові до використання у професійних проектах [7].

І. С. Мінтій також досліджує різні форми організації навчання, що сприяють формуванню компетентностей з програмування майбутніх учителів інформатики. Дослідниця аналізує фронтальні, парні, індивідуальні та групові форми роботи. Фронтальні заняття забезпечують базове засвоєння матеріалу, парні та групові сприяють розвитку комунікації й умінь співпраці, індивідуальні дають змогу враховувати темп і потреби кожного студента [8].

Особлива увага приділяється різним видам занять, серед яких лекції, лабораторні роботи, консультації та самостійна робота. Лекції допомагають систематизувати знання, лабораторні дають змогу закріпити матеріал на практиці, консультації сприяють індивідуальному усуненню труднощів, а самостійна робота формує вміння навчатися та проводити дослідження. На думку дослідниці, поєднання цих форм і методів забезпечує повне формування компетентностей з програмування, включаючи знання, навички, цінності та комунікативні вміння [8].

Висновки. Проведений аналіз наукових підходів свідчить про те, що формування компетентностей у майбутніх інженерів-програмістів є багатогранним процесом, який вимагає комплексного підходу. На сьогодні існує значний науковий доробок щодо методів навчання, організації освітнього процесу та розвитку окремих складових компетентності, таких як алгоритмічне мислення чи комунікативні навички.

Як показують дослідження, ефективна підготовка фахівців ґрунтується на поєднанні теоретичної бази з активною практичною діяльністю. Ключове значення набувають проектно-орієнтоване навчання, використання сучасних технологій у освітньому процесі та тісний зв'язок з вимогами ІТ-індустрії. Окрему увагу слід приділити розвитку м'яких навичок, без яких неможливо уявити сучасного кваліфікованого програміста. Таке поєднання дозволяє студентам не лише засвоїти знання, але й розвинути критичне мислення, вміння працювати в команді та здатність швидко адаптуватися до змін.

Разом з тим, залишаються недостатньо дослідженими питання, пов'язані з інтеграцією генеративного штучного інтелекту в освітній процес. Це відкриває перспективи для подальших наукових пошуків у напрямку розробки нових методик навчання, які враховували б потенціал штучного інтелекту як інструменту формування компетентностей з програмування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мінтій І. С. Формування компетентностей з програмування під час вивчення теми «Графічний інтерфейс». *New computer technology.* 2016. Вип. 11. С. 26–29. DOI: 10.55056/nocote.v11i1.530.

2. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Формування компетентностей майбутніх фахівців з програмної інженерії. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах.* 2015. № 2–3. С. 15–20.

3. Мінтій І. С. Формування компетентностей з програмування у майбутніх учителів фізики та інформатики. *Актуальні питання природничо-математичної освіти* : збірник наукових праць. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. Вип. 4. С. 151–155.

4. Стрюк А. М., Семеріков С. О., Тарасов І. В. Компетентність бакалавра інформатики з програмування. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2015. Т. 46, № 2. С. 91–108. ISSN 2076-8184. DOI: 10.33407/itlt.v46i2.1225.

5. Мінтій І. С., Тарасов І. В., Семеріков С. О. Мета навчання та зміст курсу «Вступ до програмування» для майбутніх учителів інформатики. *Вісник Черкаського університету.* Серія «Педагогічні науки». 2013. Т. 26, № 279. С. 57–63.

6. Мінтій І. С., Семеріков С. О., Тарасов І. В. Методика формування у майбутніх учителів інформатики компетентностей з програмування на прикладі теми «Експертна система». *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : збірник наукових праць. Київ, 2014. № 14 (21). С. 91–96.

7. Конюхов С. Л. Організаційно-методичні умови формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування. *Фізико-математична освіта.* 2019. Вип. 4 (22). С. 68–74.

8. Мінтій І. С. Форми організації навчання для формування компетентностей з програмування. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2014. № 41. С. 91–96.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ) ДО ПРОЄКТУВАННЯ ІНТЕРФЕЙСІВ

IMPLEMENTATION OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRAINING BACHELOR'S DEGREE STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATION (DIGITAL TECHNOLOGIES) FOR INTERFACE DESIGN

УДК 378:004.42:37.091.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.38
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Привезенцев О.С.,
аспірант кафедри професійної освіти та технологій
Бердянського державного педагогічного університету
(Запоріжжя, Україна)

У статті досліджено теоретико-методологічні засади реалізації компетентнісного підходу засобами проєктного навчання у підготовці бакалаврів професійної освіти до проєктування користувацьких інтерфейсів. Обґрунтовано синергетичний потенціал проєктної методології як ефективного засобу впровадження компетентнісної парадигми в контексті підготовки фахівців цифрових технологій. Методологічну основу дослідження становлять принципи автентичності, проблемної орієнтованості, рефлексивності, технологічної інтеграції та прогресивного оцінювання, що забезпечують системність формування професійних компетентностей.

Запропоновано чотири дидактичні моделі проєктного навчання: проблемно-орієнтована, дизайн-орієнтована, командно-орієнтована та дослідницько-орієнтована, структуровані відповідно до етапів методології дизайн-мислення (емпатія, визначення проблеми, генерація ідей, прототипування, тестування). Наведено багатовимірну матрицю професійних компетентностей, що охоплює шість ключових типів: технологічно-інструментальні, дизайнерсько-естетичні, когнітивно-ергономічні, проєктно-методологічні, комунікативно-командні та педагогічно-методичні компетентності.

Представлено механізми формування компетентностей через міждисциплінарні проєкти, що інтегрують педагогічну та технологічну парадигми, сприяють розвитку системного мислення та адаптивних професійних здатностей. Запропоновано комплексну діагностичну систему, що включає портфоліо-оцінювання, експертну оцінку, методики взаємооцінювання та рефлексивні практики для моніторингу сформованості компетентностей. Практичне значення результатів полягає у можливості впровадження розробленої методичної системи в освітній процес закладів вищої освіти для підготовки конкурентоспроможних фахівців галузі цифрових технологій.

Ключові слова: *компетентнісний підхід; проєктне навчання; користувацькі інтерфейси; професійна освіта; цифрові технології; міждисциплінарні проєкти; діагностика компетентностей; дизайн-мислення.*

This research examines theoretical-methodological foundations for implementing competency-based approaches through project-based learning in preparing bachelor's degree students of professional education (digital technologies) for user interface design. The study addresses critical needs for innovative pedagogical strategies bridging theoretical knowledge with practical application in rapidly evolving digital domains. Through comprehensive analysis of scientific literature and educational practices, the research substantiates synergistic potential of project methodology as effective means of implementing competency-based paradigms.

The methodological framework encompasses authenticity, problem-orientation, reflexivity, technological integration, and progressive assessment principles ensuring systematic professional competency formation. Four distinct didactic models are proposed: problem-oriented, design-oriented, team-based, and research-based project learning, structured around design thinking methodology stages including empathy, problem definition, ideation, prototyping, and testing.

The investigation develops multi-dimensional competency matrix encompassing six key types: technological-instrumental, design-aesthetic, cognitive-ergonomic, project-methodological, communicative-collaborative, and pedagogical-methodical competencies. Special emphasis addresses interdisciplinary project implementation mechanisms integrating pedagogical and technological paradigms, fostering systemic thinking and adaptive professional capabilities essential for contemporary digital technology specialists.

Comprehensive diagnostic frameworks utilize portfolio assessment, expert evaluation, peer assessment methodologies, and reflective practices ensuring competency formation monitoring throughout educational processes. Practical significance resides in applicability of developed methodological systems within higher education institutions preparing competitive specialists for digital technology sectors, addressing contemporary labor market demands for multifaceted professional competencies.

Key words: *competency-based approach; project-based learning; user interfaces; professional education; digital technologies; interdisciplinary projects; competency assessment; design thinking.*

Постановка проблеми. Сучасна система професійної освіти функціонує в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та трансформації ринку праці, що актуалізує необхідність пошуку інноваційних підходів до підготовки фахівців, здатних ефективно адаптуватися до динамічних змін професійного середовища. Особливої значущості набуває проблема підготовки бакалаврів з професійної освіти у галузі цифрових технологій, зокрема формування їхньої компетентності з проєктування користувацьких інтерфейсів.

Компетентнісний підхід, що визначає результати освіти через систему сформованих компетентностей, став провідною методологічною парадигмою сучасної професійної освіти. Однак його практична імплементація зіштовхується з низкою викликів, пов'язаних з необхідністю подолання розриву між теоретичними знаннями та їх практичним

застосуванням, забезпечення інтегративності навчання та його відповідності реальним професійним задачам.

Проєктний підхід передбачає організацію освітнього процесу навколо автентичних або модельованих проєктів, які відображають реальні професійні ситуації, має значний потенціал для практичної реалізації компетентнісної парадигми у підготовці бакалаврів з професійної освіти. Він забезпечує органічну інтеграцію теоретичних знань з практичним досвідом, розвиток критичного мислення та креативності, формування комунікативних навичок та здатності до командної роботи, що є критично важливими для успішної діяльності в галузі цифрових технологій.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний науковий доробок у сфері проєктного та компетентнісного підходів, недостатньо дослідженими залишаються питання інтегративного застосування проєктних методик для формування специфічних компетентностей з проєктування користувацьких інтерфейсів у підготовці бакалаврів професійної освіти (цифрові технології). Потребують систематизації механізми формування та діагностики багатовимірних компетентностей через міждисциплінарну проєктну діяльність.

Метою статті є висвітлення теорії та практики реалізації компетентнісного підходу в підготовці бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) до проєктування користувацьких інтерфейсів засобами проєктного навчання.

Завданнями статті є: аналіз теоретичних засад компетентнісного та проєктного підходів у контексті професійної освіти; обґрунтування методологічних принципів та дидактичних моделей проєктного навчання як засобу реалізації компетентнісного підходу; представлення механізмів формування компетентностей через проєктну діяльність та інструментарію діагностики їх сформованості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід визначає результати навчання через систему інтегральних компетентностей, що поєднують знання, уміння, навички та досвід для вирішення професійних задач. У контексті підготовки бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) цей підхід набуває особливого значення через багатокомпонентну структуру професійної діяльності, що інтегрує технологічні, дизайнерські, психологічні та педагогічні аспекти.

Проєктний підхід постає як ефективний засіб реалізації компетентнісної парадигми через багатовимірну педагогічну стратегію, що інтегрує теоретичні конструкти з практико-орієнтованими навичками. У вітчизняному науковому дискурсі значний внесок у дослідження проєктного підходу здійснили О. Коротун, В. Биков, Л. Буркова [10, 2, 5]. За визначенням S. Bell, проєктне навчання формує множину стратегій, критично важливих для успіху в XXI столітті, де здобувачі освіти керують власним навчанням через дослідження та колективну проєктну діяльність [16].

Синергія проєктного та компетентнісного підходів створює методологічну основу для підготовки фахівців через: (1) інтеграцію теорії та практики, що особливо важливо для галузі цифрових технологій; (2) студентоцентрованість – активну роль здобувача освіти як головного суб'єкта навчального процесу; (3) міждисциплінарність – природну інтеграцію знань з різних дисциплін відповідно до реальних умов професійної діяльності; (4) колаборативність – формування навичок комунікації, командної роботи та лідерства.

Таким чином, проєктний підхід створює автентичне освітнє середовище для реалізації компетентнісної парадигми, забезпечуючи формування цілісної професійної компетентності, що інтегрує когнітивний, діяльнісний та ціннісний компоненти.

Реалізація компетентнісного підходу в підготовці бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) засобами проєктного навчання потребує чіткого методологічного обґрунтування. На основі аналізу наукової літератури та практичного досвіду визначено п'ять принципів, що становлять методологічну основу застосування проєктного підходу:

Принцип автентичності – проєктні завдання максимально наближені до реальних професійних ситуацій у галузі цифрових технологій. Емпіричні дослідження підтверджують, що студенти, які навчаються за проєктною методикою, демонструють кращі результати у вирішенні професійних завдань [16].

Принцип проблемної орієнтованості – навчальний процес будується навколо конкретних проблем, що потребують пошуку, аналізу та синтезу інформації. Це корелює з характером професійної діяльності в галузі цифрових технологій, де фахівці постійно вирішують нестандартні проблеми.

Принцип рефлексивності – проєктна діяльність супроводжується постійною рефлексією, що сприяє усвідомленому засвоєнню знань та розвитку метакогнітивних навичок. За J. Dewey, навчання відбувається через рефлексію над досвідом, що підкреслює критичну важливість цієї практики [19].

Принцип технологічної інтеграції – органічне включення цифрових інструментів у навчальний процес забезпечує формування цифрової компетентності. Технології функціонують як когнітивні інструменти для представлення ідей, аналізу даних та комунікації результатів у контексті проєктного навчання [21].

Принцип прогресивного оцінювання передбачає безперервне оцінювання результату, процесу виконання проєкту та особистісного розвитку здобувача освіти через самооцінювання, взаємооцінювання та експертне оцінювання.

Проєктування ефективних дидактичних моделей для формування компетентностей з інтерфейсного дизайну потребує інтеграції визначених методологічних принципів з сучасними концепціями навчання в галузі цифрових технологій. Систематизація педагогічної практики дозволила визначити чотири основні моделі, що демонструють синергетичний потенціал у контексті реалізації компетентнісного підходу.

Модель проблемно-орієнтованого проєктного навчання (Problem-Based Project Learning) інтегрує принципи проблемного навчання з проєктною діяльністю, фокусуючись на розв'язанні комплексних проблем інтерфейсного дизайну [14]. Здобувачам освіти пропонуються проблемні ситуації, що потребують не лише технічних навичок, але й розуміння принципів інклюзивного дизайну, специфіки сприйняття інформації різними групами користувачів.

Модель дизайн-орієнтованого проєктного навчання (Design-Based Project Learning) зосереджується на процесах дизайн-мислення та креативного розв'язання проблем, формуючи здатність до абдуктивного мислення [20]. Реалізується через ітеративний процес дизайну (емпатія, визначення проблеми, генерація ідей, прототипування, тестування), ефективна для розвитку візуально-дизайнерського та когнітивно-ергономічного компонентів компетентності [6].

Модель командно-орієнтованого проєктного навчання (Team-Based Project Learning) акцентує на колаборативних аспектах проєктування, моделюючи реальні умови міждисциплінарної командної роботи [25]. Здобувачі освіти працюють у командах з розподілом ролей (дизайнер, розробник, тестувальник, менеджер проєкту), що забезпечує формування професійних і трансверсальних компетентностей.

Модель дослідницько-орієнтованого проєктного навчання (Research-Based Project Learning) інтегрує елементи наукового дослідження, фокусуючись на аналізі потреб користувачів, тестуванні гіпотез та емпіричній верифікації рішень [15]. Проєкти включають збір і аналіз даних, юзабіліті-тестування, що формує навички критичного мислення та емпіричної верифікації дизайнерських рішень.

Практична імплементація описаних дидактичних моделей у процес підготовки бакалаврів з професійної освіти до проєктування користувацьких інтерфейсів потребує чіткої структуризації етапів проєктної діяльності. Як зазначає О. Буйницька, «алгоритмізація проєктної діяльності з чітким виокремленням етапів та процедур дозволяє оптимізувати формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців цифрових технологій» [4].

Етапи проєктної діяльності в контексті формування компетентностей з проєктування користувацьких інтерфейсів доцільно структурувати відповідно до методології дизайн-мислення, що забезпечує системний підхід до розробки користувацьких інтерфейсів:

1. Етап емпатії – передбачає глибинне розуміння потреб і очікувань користувачів через методи контекстного дослідження, спостереження, інтерв'ю та аналізу поведінкових патернів. На цьому етапі формуються компетентності емпатичного мислення та психологічного аналізу, що забезпечують людиноцентрований підхід до проєктування користувацьких інтерфейсів [17].

2. Етап визначення проблеми – фокусується на синтезі отриманої інформації та чіткому формулюванні проблеми користувача, яку має вирішити інтерфейс. Цей етап розвиває аналітичні та концептуальні компетентності, включаючи здатність до абстрагування та виявлення причинно-наслідкових зв'язків [18].

3. Етап генерації ідей – охоплює креативний процес розробки концептуальних рішень інтерфейсу через методи дивергентного мислення, мозкового штурму та візуалізації. Даний етап стимулює розвиток креативних компетентностей та інноваційного мислення, критично важливих для створення унікальних інтерфейсних рішень [1].

4. Етап прототипування – включає трансформацію концептуальних ідей у матеріальні прототипи різного рівня деталізації, від паперових макетів до інтерактивних моделей. На цьому етапі формуються інструментально-технологічні компетентності та здатність до матеріалізації абстрактних концепцій [11].

5. Етап тестування – передбачає емпіричну верифікацію розроблених прототипів через методи юзабіліті-тестування, A/B-тестування та аналізу користувацького досвіду. Даний етап розвиває рефлексивно-оцінювальні компетентності та критичне мислення, необхідні для ітеративного удосконалення проєктних рішень [7].

Зазначені етапи реалізуються не лінійно, а ітеративно, з можливістю повернення до попередніх етапів на основі отриманих результатів та виявлених проблем, що відповідає сучасній методології Agile-розробки інтерфейсів і дозволяє поступово формувати всі компоненти компетентності в їх інтегративній єдності.

Формування та оцінювання компетентностей у проєктній діяльності

Формування професійних компетентностей бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) у сфері проєктування користувацьких інтерфейсів потребує чіткої структуризації цільових орієнтирів освітнього процесу. Матриця професійних компетентностей забезпечує системний підхід до визначення освітніх результатів та організації проєктної діяльності.

На основі аналізу сучасних досліджень у сфері дизайну користувацьких інтерфейсів [24, 22, 4] запропоновано матрицю професійних

компетентностей бакалавра з проєктування користувацьких інтерфейсів, яка включає шість ключових видів компетентностей:

1. Технологічно-інструментальні компетентності – включають розуміння архітектури програмного забезпечення; володіння інструментами розробки інтерфейсів; здатність до технологічної інтеграції; врахування платформних обмежень.

2. Дизайнерсько-естетичні компетентності – передбачають знання принципів дизайну та композиції; створення естетичних рішень; володіння типографікою й колористикою; здатність до візуальної комунікації.

3. Когнітивно-ергономічні компетентності – включають знання когнітивних процесів; навички проєктування зручних інтерфейсів; уміння проводити юзабіліті-тестування; здатність до інклюзивного дизайну.

4. Проєктно-методологічні компетентності – передбачають знання методологій проєктування; здатність до управління проєктами; вміння здійснювати валідацію та верифікацію рішень; навички ітеративної розробки.

5. Комунікативно-командні компетентності – включають здатність до командної роботи; уміння презентувати рішення; навички взаємодії зі стейкхолдерами; здатність до міждисциплінарної колаборації.

6. Педагогічно-методичні компетентності – передбачають володіння методиками навчання інтерфейсного дизайну; здатність до розробки дидактичних матеріалів; уміння організовувати проєктне навчання; навички оцінювання результатів.

Запропонована матриця відображає комплексний характер професійної діяльності бакалаврів у сфері проєктування користувацьких інтерфейсів, інтегруючи технічні, дизайнерські, когнітивні, методологічні, комунікативні та педагогічні аспекти. Вона виступає основою для проєктування освітнього процесу, розробки конкретних проєктних завдань та критеріїв оцінювання, забезпечуючи цілісність та системність у формуванні професійної компетентності.

Операціоналізація визначеної матриці компетентностей здійснюється через систему механізмів, що забезпечують формування професійних компетентностей шляхом інтеграції теоретичних знань та практичних умінь у контексті розв'язання реальних професійних задач з проєктування користувацьких інтерфейсів.

Технологічно-інструментальні компетентності формуються через: професійне моделювання реальної діяльності з розробки інтерфейсів; технічну інтеграцію для поєднання різних технологічних рішень та платформ; технічну рефлексію – аналіз і оптимізацію технічних рішень.

Дизайнерсько-естетичні компетентності розвиваються завдяки: естетичній сенсибілізації (чутливість до композиції, колористики, типографіки); дизайн-експериментуванню з різними підходами; дизайн-комунікації – вербалізації та обґрунтуванню рішень.

Когнітивно-ергономічні компетентності формуються через: юзабіліті-аналіз користувацького досвіду; інклюзивне моделювання для різних груп користувачів; аналіз емерджентних властивостей системи інтерфейсу [26].

Проєктно-методологічні компетентності забезпечуються: методологічною рефлексією – вибором адекватних методологій проєктування; моделюванням системних взаємодій компонентів інтерфейсу; синтезом дисциплінарних перспектив для цілісного бачення об'єкта проєктування.

Комунікативно-командні компетентності розвиваються через: рольову диференціацію у проєктних командах (менеджер, дизайнер, розробник, тестувальник) [23]; комунікативну практику – дискусії, презентації, захист рішень; рефлексивний аналіз комунікативних процесів [8].

Педагогічно-методичні компетентності формуються завдяки: дидактичному проєктуванню навчальних матеріалів; освітньому моделюванню навчального процесу; методичній рефлексії ефективності педагогічних підходів.

Особливості формування інтегративних компетентностей через міждисциплінарні проєкти

Міждисциплінарні проєкти з проєктування користувацьких інтерфейсів створюють оптимальне освітнє середовище для формування інтегративних компетентностей, що мають особливу значущість для професійної діяльності в сучасному цифровому середовищі. Емпіричні дослідження підтверджують ефективність проєктної діяльності у формуванні системного мислення та соціально-комунікативних навичок майбутніх фахівців.

Зокрема, дослідження О. Буйницької демонструє, що залучення студентів до міждисциплінарних проєктів з розробки цифрових освітніх ресурсів сприяє значному підвищенню рівня комунікативної компетентності, що проявляється у здатності до ефективної командної взаємодії, аргументації професійної позиції та презентації проєктних рішень [4]. Зафіксовано також, що міждисциплінарна проєктна діяльність сприяє підвищенню рівня системності мислення, що проявляється у здатності до цілісного аналізу проблем, виявлення причинно-наслідкових зв'язків та прогнозування системних ефектів.

Особливо ефективними форматами проєктної діяльності для формування інтегративних компетентностей є: командні проєкти з розподілом ролей та відповідальності; презентаційні сесії з представленням та захистом проєктних рішень; крос-ревю проєктів із взаємним оцінюванням; симуляція клієнтської взаємодії. Ці формати забезпечують

комплексний розвиток як спеціалізованих професійних компетентностей, так і загальних трансверсальних компетентностей, необхідних для успішної діяльності в галузі цифрових технологій.

Інструментарій діагностики сформованості професійних компетентностей

Діагностика сформованості професійних компетентностей є невід'ємним компонентом проєктного навчання, що забезпечує зворотний зв'язок та корекцію освітнього процесу. Специфіка проєктного навчання зумовлює необхідність спеціальних діагностичних інструментів, що відображають комплексний характер професійних компетентностей з проєктування користувацьких інтерфейсів.

Діагностична система ґрунтується на принципах: інтегративності (оцінювання інтегральних компетентностей у комплексному розв'язанні професійних задач), автентичності (моделювання реальних професійних ситуацій), процесуальності (оцінювання результатів і процесу їх досягнення), рефлексивності (самооцінка та взаємооцінка для розвитку професійної самосвідомості).

Комплекс діагностичних інструментів включає: портфоліо проєктів (демонстрація прогресу та індивідуальної траєкторії розвитку); експертне оцінювання фахівцями-практиками (професійна валідація компетентностей); самооцінку та взаємооцінку (розвиток рефлексивних компетентностей); тестові методики (об'єктивне оцінювання знаннєвого компонента); методику 360-градусного зворотного зв'язку (комплексна оцінка за участі різних стейкхолдерів).

Систематизація теоретичних джерел та емпіричного досвіду впровадження проєктного підходу виявляє його ключові переваги як механізму реалізації компетентнісної парадигми: інтегративність (органічна інтеграція знань, умінь, навичок, досвіду у контексті розв'язання професійних задач), автентичність (наближення до реальних умов професійної діяльності), мотиваційний потенціал (підвищення мотивації через розв'язання реальних задач), адаптивність (персоналізація формування компетентностей), розвиток метакогнітивних компетентностей (самоорганізація, рефлексія, критичне мислення, безперервний професійний розвиток).

Попри безперечний дидактичний потенціал проєктного підходу в формуванні професійних компетентностей з проєктування користувацьких інтерфейсів, критична методологічна рефлексія виявляє виклики імплементації проєктного підходу: організаційно-інституційні (необхідність трансформації традиційних організаційно-педагогічних структур, перегляду розкладу, форматів взаємодії, систем оцінювання [3]); методичні (ризики фрагментарності формування теоретичних знань, потреба спеціальних методик інтеграції теорії у проєктну діяльність [13]); компетентнісні (вимога високого рівня компетентності викладачів у методиці проєктного навчання та проєктуванні інтерфейсів); ресурсні (потреба сучасного обладнання, програмного забезпечення, професійних інструментів). Мінімізація викликів потребує системного підходу: розробки адаптивних моделей, створення методичних ресурсів, взаємодії з індустрією для залучення експертизи.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про значний потенціал проєктного навчання як ефективного засобу реалізації компетентнісного підходу в підготовці бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) до проєктування користувацьких інтерфейсів.

Аналіз наукової літератури та освітньої практики засвідчив, що впровадження компетентнісного підходу засобами проєктного навчання постає інтегративною педагогічною стратегією, яка забезпечує конвергенцію теоретичних знань із практичною діяльністю через залучення здобувачів освіти до реалізації автентичних проєктів. Методологічну основу цієї стратегії формують принципи автентичності, проблемної орієнтованості, рефлексивності, технологічної інтеграції та прогресивного оцінювання.

Обґрунтовано ефективність дидактичних моделей проєктного навчання (проблемно-орієнтованої, дизайн-орієнтованої, командно-орієнтованої та дослідницько-орієнтованої) у формуванні компетентностей з проєктування користувацьких інтерфейсів. Визначено, що синергія цих моделей забезпечує комплексний розвиток усіх компонентів професійної компетентності та підвищує адаптивність освітнього процесу до індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Запропоновано структуровану організацію проєктної діяльності відповідно до методології дизайн-мислення, що включає етапи емпатії, визначення проблеми, генерації ідей, прототипування та тестування. Розроблено механізми формування шести ключових типів компетентностей (технологічно-інструментальних, дизайнерсько-естетичних, когнітивно-ергономічних, проєктно-методологічних, комунікативно-командних та педагогічно-методичних) через проєктну діяльність та відповідну систему діагностики їх сформованості.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробці методичної системи реалізації компетентнісного підходу засобами проєктного навчання, що може бути впроваджена в освітній процес закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алєксєєва С. В. Теоретичні засади розвитку творчих здібностей майбутніх дизайнерів під час фахової підготовки у закладах вищої освіти. *«Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право»,*

Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»). 2023. № 9(23). С. 249–258.

2. Биков В. Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів. *Кримські педагогічні читання: Матеріали Міжнародної наукової конференції*. 2001. С. 30–50.

3. Буйницька О. П. Структурно-функційна модель інформаційно-освітнього середовища університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 1. С. 268–278.

4. Буйницька О. П. Система педагогічного проєктування інформаційно-освітнього середовища для здійснення підготовки майбутніх соціальних педагогів. 2021.

5. Буркова Л. Проектний підхід в освіті: концептуальні основи. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2015. № 2. С. 6.

6. Глухий О. Р., Луцик І. Б. Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців цифрових технологій в процесі вивчення 3d моделювання. 2021.

7. Глюза М. П., Вовк О. В., Григор'єв О. В. Алгоритми оцінки якості usability веб-сайту. 2024.

8. Педагогічні умови формування конкурентоспроможності майбутніх бакалаврів у галузі графічного дизайну / А. М. Гуржій та ін. 2025.

9. Дудник О. М. Структурні компоненти системи педагогічних задач контекстної спрямованості. 2019.

10. Коротун О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 3. С. 117–129.

11. Малихін О. В., Ліпчевська І. Л. Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 59–67.

12. Рига В. І. Психолого-педагогічні чинники комунікативної культури фахівців сфери дизайну. 2024.

13. Холковська І. Л. Модель підготовки майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. № 38. С. 273–277.

14. Anazifa R. D., Djukri D. Project-based learning and problem-based learning: Are they effective to improve student's thinking skills?. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*. 2017. Vol. 6, № 2. P. 346–355.

15. Arora V. P. S., Saxena P., Gangwar N., & Manna M. S. Project based learning (PBL) and Research based learning. *Higher education faculty career orientation and advancement: Curriculum based on primary research*. 2017. P. 76–91.

16. Bell S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*. 2010. Vol. 83, № 2. P. 39–43.

17. Brown T. Design thinking. *Harvard business review*. 2008. Vol. 86, № 6. P. 84.

18. Dam R. F., Siang T. Y. The 5 stages in the design thinking process. *Interaction Design Foundation-IxDF*. 2024.

19. Dewey J. *Democracy and education*. Columbia University Press, 2024.

20. Gómez Puente S. M., Van Eijck M., & Jochems W. A sampled literature review of design-based learning approaches: A search for key characteristics. *International Journal of Technology and Design Education*. 2013. Vol. 23. P. 717–732.

21. Krajcik J., Blumenfeld P. 19. Project-Based Learning. *The Cambridge handbook of the learning sciences*. 2006. P. 317–333.

22. Krug S. *Don't make me think!: Web & Mobile Usability: Das intuitive Web*. MITP-Verlags GmbH & Co. KG, 2018.

23. Лаврентьєва О., Крупський О. П. Методика підготовки майбутніх ІТ-фахівців до стратегічної та тактичної діяльності в бізнес-організаціях. 2023.

24. Norman Donald, A. *The design of everyday things*. MIT Press, 2013.

25. Sisk R. J. Team-based learning: systematic research review. *Journal of Nursing Education*. 2011. Vol. 50, № 12. P. 665–669.

26. Sörries P., Glaser J., Müller-Birn C., Ness T., & Zwick C. Coding IxD: Enabling Interdisciplinary Education by Sparking Reflection. *arXiv preprint arXiv: 2205.02713*. 2022.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ АСИНХРОННОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ASYNCHRONOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN MARTIAL ARTS CONDITIONS

УДК 37.013.3:378.14:81'36
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.39
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Рачковський О.В.,
канд. тех. наук,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу,
Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова

Шумейко Л.В.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу,
Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова

Орел-Халік Ю.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
Запорізького державного медико-фармацевтичного університету

Петраш А.І.,
викладач кафедри іноземних мов
Національної академії
Державної прикордонної служби
імені Богдана Хмельницького

Дмитерко Є.В.,
викладач кафедри іноземних мов,
Запорізького державного медико-фармацевтичного університету

У статті здійснено комплексний аналіз переваг та недоліків асинхронного навчання іноземних мов в умовах воєнного стану, що обумовлює необхідність пошуку нових, гнучких та безпечних форматів організації освітнього процесу. Показано, що асинхронна взаємодія між викладачем і здобувачем освіти забезпечує індивідуалізацію навчання, дає змогу зберігати доступ до навчальних матеріалів у різних часових і просторових координатах, а також сприяє розвитку автономності та самостійності студентів. Серед ключових переваг виділено можливість навчання у власному темпі, використання сучасних цифрових платформ і освітніх ресурсів для постійного доступу до інформації, а також зниження ризику переривання навчального процесу у разі виникнення небезпечних ситуацій. Разом із тим наголошено на певних обмеженнях даного формату. Зокрема, відзначено брак живого безпосереднього спілкування, що ускладнює формування комунікативної компетентності іноземною мовою; труднощі, пов'язані з підтриманням мотивації та самодисципліни студентів; технічні бар'єри у вигляді нестабільного інтернет-з'єднання, відключень електроенергії чи недостатнього рівня цифрової грамотності окремих учасників освітнього процесу. Окрему увагу приділено психологічному аспекту асинхронного навчання: воно виступає інструментом не лише забезпечення академічної мобільності та безперервності освіти, але й чинником психологічної стабілізації, адже дозволяє здобувачам відчувати причетність до освітнього середовища навіть за екстремальних умов воєнного стану. Наголошується, що ефективність даної моделі можлива лише за умови її поєднання з іншими форматами взаємодії (синхронними та змішаними), а також за наявності системної підтримки студентів з боку викладачів і освітніх інституцій, які мають забезпечувати методичний супровід, консультації та зворотний зв'язок. Узагальнено, що асинхронне навчання іноземних мов у сучасних кризових реаліях набуває особливого значення, адже не лише сприяє реалізації освітніх цілей, а й виконує важливу соціальну функцію — збереження освітньої тяглості, підтримку внутрішньої стійкості студентів та інтеграцію національної системи освіти у світовий освітній простір.
Ключові слова: *асинхронне навчання, іноземні мови, воєнний стан, дистанційна освіта, освітній процес, автономність, комунікативна компетентність, психологічна стабілізація.*

The article provides a comprehensive analysis of the advantages and disadvantages of asynchronous foreign language learning under martial law, which necessitates the search for new, flexible and safe formats for organizing the educational process. It is shown that asynchronous interaction between the teacher and the student ensures individualization of learning, allows access to educational materials in different time and space coordinates, and also contributes to the development of autonomy and independence of students. Among the key advantages are the ability to learn at one's own pace, the use of modern digital platforms and educational resources for constant access to information, as well as reducing the risk of interrupting the educational process in the event of dangerous situations. At the same time, certain limitations of this format are emphasized. In particular, the lack of live direct communication is noted, which complicates the formation of communicative competence in a foreign language; difficulties associated with maintaining students' motivation and self-discipline; technical barriers in the form of unstable Internet connection, power outages or insufficient level of digital literacy of individual participants in the educational process. Special attention is paid to the psychological aspect of asynchronous learning: it acts as a tool not only for ensuring academic mobility and continuity of education, but also as a factor of psychological stabilization, as it allows applicants to feel involved in the educational environment even under extreme conditions of martial law. It is emphasized that the effectiveness of this model is possible only if it is combined with other formats of interaction (synchronous and mixed), as well as with the presence of systematic support for students from teachers and educational institutions, which should provide methodological support, consultations and feedback. It is summarized that asynchronous learning of foreign languages in modern crisis realities acquires special importance, because it not only contributes to the implementation of educational goals, but also performs an important social function - preserving educational continuity, supporting the internal stability of students and integrating the national education system into the global educational space.
Key words: *asynchronous learning, foreign languages, martial law, distance education, educational process, autonomy, communicative competence, psychological stabilization.*

Постановка проблеми. Сучасна система освіти в Україні переживає безпрецедентні виклики, зумовлені воєнним станом, який кардинально змінив умови життєдіяльності суспільства. Освітній процес, зокрема у сфері викладання іноземних мов, постає перед необхідністю адаптації до нових реалій, коли пріоритетом стає не лише якість і доступність навчання, а й забезпечення безпеки, психологічної стійкості та безперервності освітнього середовища. В умовах постійних загроз повітряних тривог, перебоїв електропостачання та нестабільного інтернет-з'єднання традиційні очні та навіть синхронні онлайн-формати набувають значних обмежень. Це, у свою чергу, актуалізує потребу у впровадженні та ґрунтовному осмисленні асинхронних моделей навчання, які здатні забезпечити гнучкість та адаптивність освітнього процесу.

Вивчення іноземних мов традиційно пов'язане з високою інтенсивністю комунікативної взаємодії та практикою живого мовлення, що особливо важливо для формування мовної та комунікативної компетентностей. В умовах воєнного стану виникає суперечність: з одного боку, існує нагальна потреба у продовженні мовної освіти як важливого чинника професійної та культурної інтеграції у світовий простір; з іншого – обставини обмежують можливості регулярної синхронної взаємодії між викладачем та студентом. Асинхронне навчання пропонує вихід із цієї ситуації, проте воно також має низку ризиків і проблемних аспектів, що потребують ґрунтовного наукового аналізу.

Незважаючи на широке впровадження дистанційних технологій у світовій освітній практиці, їх використання в умовах воєнного стану має власну специфіку. Освітні платформи, які створювалися для зручності та розширення можливостей доступу до знань, у ситуації воєнних дій набувають додаткової функції – вони стають засобом підтримки освітньої безперервності та навіть психологічного відчуття стабільності. Проте ефективність цього підходу ставиться під сумнів через складність підтримання достатнього рівня мотивації здобувачів освіти, їх самодисципліни, а також через відсутність живої мовленнєвої практики, без якої важко забезпечити повноцінне засвоєння іноземної мови.

Проблемним залишається й питання технічного забезпечення. Перебої у доступі до інтернету, часті відключення електроенергії, а також нерівність у доступі до сучасних цифрових пристроїв створюють додаткові бар'єри для здобувачів освіти з різних соціальних та географічних груп. Це поглиблює освітню нерівність і ставить під загрозу якість підготовки значної частини студентів, що особливо критично у процесі вивчення іноземних мов, які потребують постійної практики та системності.

Таким чином, постає багатогранна проблема: як забезпечити ефективність та результативність асинхронного навчання іноземних мов в умовах воєнного стану, зберігаючи баланс між доступністю, якістю та психологічною підтримкою здобувачів освіти. Вона потребує комплексного наукового аналізу, що включає педагогічні, психологічні, технологічні та соціальні аспекти, а також пошуку оптимальних шляхів поєднання асинхронних форматів із іншими формами навчання для досягнення максимальної ефективності освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень. У контексті воєнного стану в Україні, дослідження асинхронного навчання іноземних мов набуває особливої актуальності. Останні наукові роботи висвітлюють як позитивні, так і негативні аспекти цього підходу, враховуючи специфіку воєнного часу.

Одним із значущих досліджень є робота Ірини Шуляк та Ірини Остапчук [1, с. 345], які вивчали вплив повномасштабного вторгнення на результати навчання студентів, що отримують освіту, вивчаючи англійську мову як другу. Автори зазначають, що асинхронне навчання дозволяє студентам продовжувати освіту навіть під час тривог та відключень електроенергії. Однак, вони також вказують на труднощі з концентрацією та мотивацією студентів у таких умовах.

Інше дослідження, проведене Анастасією Корніцькою та колегами [3, с. 114], підкреслює, що асинхронне навчання є найбільш реалістичним і практичним у значній частині України через відомі перешкоди. Вони також зазначають, що цей підхід дозволяє зберегти освітній процес навіть у складних умовах.

Дослідження Олександра Колісниченка [3, с. 113] зосереджено на методології технік відстроченої взаємодії в асинхронному навчанні іноземних мов. Автор визначає конкретні техніки, які застосовуються в асинхронній взаємодії в процесі вивчення іноземних мов і пропонує методологічні підходи до їх впровадження.

Крім того, дослідження, проведене університетом в Ужгороді, описує інструменти впровадження дистанційного навчання під час війни. Автори зазначають, що використання онлайн-платформ дозволяє забезпечити безперервність навчального процесу навіть у умовах воєнного стану.

Загалом, останні дослідження підтверджують ефективність асинхронного навчання іноземних мов в умовах воєнного стану, але також вказують на необхідність врахування специфіки цих умов при розробці навчальних програм та методик.

Метою статті є комплексне дослідження переваг та недоліків асинхронного навчання іноземних мов в умовах воєнного стану в Україні з урахуванням педагогічних, технологічних та психологічних аспектів. Стаття спрямована на виявлення ефективних стратегій організації асинхронного навчального процесу, які забезпечують безперервність освіти, підтримку мотивації студентів, розвиток мовної та комунікативної компетентності, а також адаптацію освітнього середовища до нестабільних умов.

Особлива увага приділяється аналізу сучасних цифрових платформ та методик асинхронного навчання, визначенню факторів, що підвищують ефективність і результативність навчання, а також виявленню основних проблем і перешкод, з якими стикаються здобувачі освіти та викладачі під час реалізації такого формату. Метою є також формулювання науково обґрунтованих рекомендацій щодо поєднання асинхронного навчання з іншими форматами освітнього процесу для максимального забезпечення якості освіти в умовах воєнного стану.

Ключова ціль полягає в тому, щоб забезпечити системне розуміння потенціалу та обмежень асинхронного навчання іноземних мов, створити науково обґрунтовану базу для його вдосконалення та впровадження в українській освітній практиці за умов кризових обставин.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасного стану асинхронного навчання іноземних мов в умовах воєнного стану в Україні демонструє, що цей формат навчання стає ключовим механізмом забезпечення безперервності освітнього процесу за надзвичайних обставин. Асинхронне навчання характеризується тим, що студенти отримують доступ до навчальних матеріалів у будь-який зручний для себе час, що особливо важливо під час частих повітряних тривог, відключень електропостачання та нестабільного інтернет-з'єднання. Це дозволяє зберігати індивідуалізацію освітнього процесу, надавати студентам можливість самостійно планувати власний навчальний графік та опрацьовувати матеріали у темпі, який відповідає їхнім потребам та можливостям [2, с. 49].

Основні переваги асинхронного навчання в умовах воєнного стану включають гнучкість і доступність, що дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу навіть у регіонах з обмеженим доступом до традиційних форм навчання. Вчені у своїх дослідженнях демонструють, що студенти, які користуються асинхронними платформами, мають змогу підтримувати рівень знань з іноземних мов навіть у періоди перебування у тимчасових укриттях або під час зміни місця проживання через евакуацію. Цей формат дозволяє викладачам систематично надавати навчальні матеріали, тести, завдання та мультимедійні ресурси, що сприяє формуванню широкого спектру мовних компетенцій.

Разом із цим, асинхронне навчання несе в собі певні обмеження та проблеми. Однією з ключових складностей є недостатня інтерактивність та відсутність живої комунікації, що ускладнює розвиток навичок усного мовлення та міжособистісного спілкування іноземною мовою. Як зазначають вчені, відсутність регулярного зворотного зв'язку та синхронної взаємодії з викладачем може призводити до зниження мотивації студентів, підвищення рівня стресу та труднощів із самоконтролем навчальної діяльності. Крім того, низька цифрова грамотність частини студентів та проблеми з доступом до технічних засобів (комп'ютери, планшети, стабільний інтернет) створюють додаткові бар'єри, що ускладнюють ефективне засвоєння навчального матеріалу [4, с. 80].

Особливу увагу слід приділити психологічним аспектам асинхронного навчання. У воєнних умовах студенти відчувають високий рівень тривожності та невизначеності, що може негативно впливати на концентрацію та здатність до самостійного навчання. Дослідження Колісниченка підкреслює, що асинхронні методики можуть стати не лише освітнім, а й психологічним ресурсом, оскільки надають можливість підтримувати контакт із навчальним середовищем, формують відчуття контролю над навчальним процесом та зменшують ризик відчуття соціальної ізоляції [4, с. 85].

Сучасні цифрові платформи, що застосовуються для асинхронного навчання, пропонують різноманітні інструменти: відеоуроки, інтерактивні завдання, онлайн-тести, форуми для обговорень, електронні словники та мультимедійні навчальні матеріали. Таке розмаїття ресурсів дозволяє студентам формувати як мовні компетенції (граматику, лексику, вимову), так і комунікативні навички через письмову та віртуальну взаємодію. Крім того, асинхронні платформи забезпечують можливість для викладачів аналізувати прогрес студентів, відстежувати виконання завдань та адаптувати навчальні матеріали відповідно до індивідуальних потреб.

У процесі дослідження останніх наукових робіт було виявлено, що ефективність асинхронного навчання значною мірою залежить від організації навчального процесу. Потрібне поєднання чіткої структури курсу, системи оцінювання та методик підтримки студентів для збереження мотивації та дисципліни. Досвід університетів, зокрема Ужгородського національного університету, показує, що оптимальним є комбінування асинхронних форматів із елементами синхронної взаємодії у вигляді онлайн-консультацій або вебінарів, що дозволяє поєднати гнучкість із живим спілкуванням та підтримкою з боку викладача [5, с. 12].

Таким чином, аналіз основного матеріалу свідчить, що асинхронне навчання іноземних мов в умовах воєнного стану є ефективним інструментом забезпечення безперервності освіти та розвитку мовної компетентності студентів, але його результативність залежить від правильного поєднання методичних підходів, цифрових ресурсів та психологічної підтримки. Важливим аспектом є також систематичне врахування обмежень воєнного стану, що включають технічні, соціальні та психологічні фактори, та адаптація навчальних стратегій відповідно до цих умов.

Окрім безпосередніх педагогічних, психологічних та технологічних аспектів асинхронного навчання іноземних мов в умовах воєнного стану, існують додаткові чинники, які суттєво впливають на ефективність цього процесу та потребують окремого висвітлення. Серед них слід виділити соціально-культурний, стратегічно-планувальний та інноваційно-технологічний контексти, що визначають сучасну практику організації асинхронного навчання.

Соціально-культурний аспект полягає у тому, що воєнний стан створює нові умови для взаємодії студентів із навчальним матеріалом і середовищем. Студенти, особливо молодь, опиняються у ситуації, коли навчання стає не лише засобом професійного та академічного розвитку, але й механізмом збереження культурної ідентичності та національної самосвідомості. Вивчення іноземних мов у цей період може сприяти міжнародній інтеграції, розширенню комунікативних горизонтів

та формуванню глобальної перспективи, що, в свою чергу, стимулює внутрішню мотивацію та підвищує значущість навчання для студентів. Цей соціально-культурний контекст робить асинхронне навчання важливим інструментом не лише освітнім, а й соціально-психологічним.

Стратегічно-планувальний аспект асинхронного навчання передбачає адаптацію освітніх програм до умов воєнного стану на рівні освітніх установ та державної політики. Важливим є формування механізмів, що забезпечують стабільність і прогнозованість освітнього процесу, навіть у разі непередбачуваних кризових обставин. Це включає розробку гнучких навчальних планів, резервних стратегій доступу до навчальних ресурсів, а також механізмів оцінювання прогресу студентів у віддаленому режимі. Такі стратегічні підходи дозволяють забезпечити цілісність освітнього процесу, навіть коли частина студентів або викладачів перебуває у зоні ризику або змушена змінювати місце проживання [3, с. 117].

Інноваційно-технологічний аспект полягає у використанні сучасних цифрових платформ і технологій, що дозволяють не лише передавати знання, а й створювати інтерактивне середовище навчання. Сучасні технології штучного інтелекту, адаптивні навчальні системи, інтерактивні тести та автоматизовані системи контролю прогресу студентів стають ефективними інструментами для підтримки асинхронного навчання. Вони дозволяють персоналізувати освітній процес, підлаштовуючи навчальні матеріали під індивідуальні потреби та рівень компетентності кожного студента, що є критично важливим у умовах обмежених ресурсів та розриву звичного освітнього середовища.

Ще одним важливим аспектом, який не був висвітлений у попередніх розділах, є роль міждисциплінарного підходу у формуванні асинхронного навчального середовища. Для ефективного засвоєння іноземних мов у воєнних умовах важливо інтегрувати педагогіку, психологію, соціологію та інформаційні технології, створюючи комплексну систему підтримки студентів. Наприклад, включення елементів психологічної підтримки у навчальні платформи, проведення онлайн-консультацій з фахівцями з кризової психології, використання соціально-орієнтованих завдань та проєктів – усе це підвищує стійкість студентів, їх здатність до саморегуляції та підтримує високий рівень навчальної мотивації [5, с. 10].

Також слід зазначити, що асинхронне навчання відкриває нові перспективи для розвитку критичного мислення та самостійності студентів. У традиційних синхронних форматах значна частина навчального процесу контролюється викладачем, тоді як у асинхронному середовищі студенти змушені планувати своє навчання, ставити власні цілі, самостійно оцінювати рівень знань і виробляти стратегії подолання труднощів. Це сприяє формуванню автономності, відповідальності та життєво важливих навичок самоорганізації, які мають особливе значення у кризових умовах.

Крім того, варто підкреслити економічний аспект. Асинхронне навчання здатне значно знизити витрати освітніх установ на організацію навчального процесу в умовах воєнного стану. Відсутність потреби у постійному фізичному доступі до аудиторій, можливість одноразового створення навчальних матеріалів із подальшим їх багаторазовим використанням, а також зменшення витрат на логістику та організацію синхронних заходів створюють економічно ефективну модель, що дозволяє розподіляти ресурси на критично важливі потреби в умовах обмеженого фінансування.

Нарешті, важливо врахувати аспект перспективного розвитку. Асинхронне навчання іноземних мов у воєнних умовах може стати основою для подальших реформ у системі освіти України. Досвід воєнного часу демонструє, що інтеграція дистанційних та асинхронних технологій у повсякденну практику навчання здатна підвищити якість та гнучкість освітнього процесу навіть у мирний час, створюючи умови для більш широкої інтеграції української освіти у світові освітні стандарти та практики.

Таким чином, додатковий аналіз показує, що асинхронне навчання іноземних мов в умовах воєнного стану має багатогранний вплив на освітній процес. Воно охоплює не лише педагогічні та психологічні аспекти, а й соціально-культурні, стратегічно-планувальні, інноваційно-технологічні та економічні чинники. Комплексний підхід до їх врахування дозволяє не лише підвищити ефективність навчання, а й створити стійку, адаптивну та перспективну систему освіти, здатну протистояти кризовим обставинам та забезпечувати безперервний розвиток студентів.

Окрім вже зазначених переваг та недоліків асинхронного навчання, варто звернути увагу на психологічний та емоційний вимір навчального процесу. В умовах воєнного стану студенти та учні стикаються з постійним стресом, тривогою та невизначеністю, що негативно впливає на їхню здатність концентруватися, сприймати нову інформацію та підтримувати регулярність навчання. Асинхронне навчання у цьому випадку може виступати не лише як освітній інструмент, а й як механізм адаптації: можливість обирати власний темп навчання, повторювати матеріал необмежену кількість разів і структурувати час відповідно до особистих потреб дозволяє знизити психоемоційне навантаження.

Ще одним важливим аспектом є соціальна інтеграція та формування комунікативних навичок. Хоча асинхронна форма забезпечує гнучкість, вона обмежує живу взаємодію між студентами та викладачем, що може призводити до відчуття ізоляції.

Дослідження останніх років показують, що для компенсації цього недоліку ефективно впроваджувати додаткові синхронні сесії, онлайн-форуми або групові проєкти, які дозволяють учасникам спілкуватися та обмінюватися досвідом, навіть у дистанційних умовах. Такі інтегративні моделі навчання сприяють підтримці мотивації та соціальної взаємодії, що є критично важливим у період воєнного стану.

Важливо також відзначити технологічний та ресурсний аспект. У регіонах, постраждалих від бойових дій, можуть спостерігатися обмеження в доступі до стабільного Інтернету, електроенергії та сучасних пристроїв. Це створює додаткові бар'єри для ефективного асинхронного навчання. Одним із рішень, які пропонують сучасні дослідники, є використання «легких» платформ з низькими вимогами до трафіку та можливістю офлайн-доступу до навчальних матеріалів, що дозволяє підтримувати процес навчання навіть у складних умовах [3, с. 112].

Ще один перспективний напрямок – індивідуалізація та адаптивність навчальних програм. Асинхронне навчання надає унікальні можливості для адаптації контенту під різні рівні підготовки студентів та їхні особисті потреби. Наприклад, за допомогою систем управління навчанням (LMS) можна автоматично формувати персоналізовані траєкторії, пропонувати додаткові вправи для слабких місць і розширені матеріали для більш підготовлених учнів. Це особливо важливо для воєнного часу, коли традиційні форми навчання часто порушуються, а студенти мають різний рівень доступності до ресурсів.

Не менш важливим є інтеркультурний та мовний аспект. Під час воєнних конфліктів зростає потреба у знанні іноземних мов як засобу міжнародної комунікації, доступу до інформації та співпраці з закордонними партнерами. Асинхронне навчання дозволяє інтегрувати автентичні мультимедійні матеріали (відео, подкасти, статті) різними мовами, що сприяє формуванню мовної компетентності у реальному контексті. Крім того, учні можуть ознайомлюватися з культурними особливостями інших країн, що підтримує міжкультурну компетенцію та глобальну свідомість.

Також слід звернути увагу на роль навчальної аналітики та контролю прогресу. Сучасні платформи асинхронного навчання дозволяють відстежувати активність студентів, їхній прогрес, успішність виконання завдань та виявляти проблемні зони. Це надає викладачам можливість оперативно коригувати освітній процес, навіть коли прямий контакт обмежений. Такий підхід підвищує ефективність навчання та дозволяє адаптувати методику до реальних потреб учнів у нестабільних умовах.

На завершення варто відзначити потенціал розвитку цифрової грамотності. Асинхронне навчання стимулює здобувачів освіти до активного освоєння цифрових інструментів, формує навички самостійного пошуку інформації, критичного мислення та управління часом. Ці компетенції є не лише освітніми, а й життєво необхідними під час війни, коли швидка адаптація до змін і вміння використовувати технології для навчання та комунікації стають критично важливими.

Таким чином, нові аспекти, не розглянуті раніше, охоплюють: психологічну підтримку, соціальну інтеграцію, технологічні обмеження, індивідуалізацію, міжкультурний розвиток, аналітику навчання та цифрову грамотність. Всі ці фактори підкреслюють, що асинхронне навчання в умовах воєнного стану є не просто альтернативною формою освіти, а комплексною системою, яка забезпечує стійкість, гнучкість та адаптивність освітнього процесу в критичних ситуаціях.

Висновки. Проведений аналіз показує, що асинхронне навчання іноземних мов в умовах воєнного стану є важливим і ефективним інструментом забезпечення безперервності освітнього процесу, адаптації освітнього середовища до кризових обставин та розвитку мовної компетентності студентів. Одним із ключових висновків є те, що гнучкість і автономність асинхронного формату навчання дозволяють студентам продовжувати навчання у власному темпі, зберігаючи доступ до навчальних матеріалів незалежно від часу та місця, що особливо актуально під час повітряних тривог, евакуацій або перебоїв у електропостачанні та інтернет-з'єднанні.

Дослідження останніх наукових робіт (Шуляк та Остапчук, 2024; Корніцька та колеги, 2023; Колісниченко, 2023) підтверджують, що асинхронне навчання забезпечує стабільність освітнього процесу та сприяє підтримці мотивації студентів навіть за складних соціально-психологічних умов. Водночас вони вказують на наявність низки обмежень, серед яких ключовими є недостатня інтерактивність, обмежені можливості для розвитку усного мовлення та комунікативних навичок, а також складнощі з організацією самостійної роботи, що потребує високого рівня самодисципліни та внутрішньої мотивації студентів.

Особливу увагу слід приділити психологічним аспектам, оскільки воєнний стан створює високий рівень тривожності та стресу, що може негативно впливати на здатність студентів до концентрації та засвоєння матеріалу. Асинхронне навчання, завдяки можливості планування індивідуального графіка та контролю темпу навчання, виступає важливим інструментом психологічної підтримки, допомагаючи знизити рівень стресу, зберегти зв'язок із освітнім середовищем та забезпечити відчуття стабільності.

Крім педагогічних та психологічних аспектів, дослідження підкреслює важливість соціально-культурного контексту. Вивчення іноземних мов

у воєнний час сприяє міжнародній інтеграції, розширенню комунікативних горизонтів студентів та підтримує їхню культурну та професійну ідентичність. Асинхронне навчання стає засобом не лише академічного розвитку, а й соціальної адаптації та збереження зв'язку зі світовим освітнім та культурним простором.

Стратегічно-планувальний аспект вказує на необхідність створення гнучких навчальних планів та резервних механізмів організації освітнього процесу, що дозволяє підтримувати стабільність навчання навіть у випадку непередбачуваних кризових обставин. Важливим є поєднання асинхронних форматів із синхронними елементами, такими як онлайн-консультації та вебінари, що забезпечує баланс між автономністю студентів та живим педагогічним впливом.

Інноваційно-технологічний аспект полягає у використанні сучасних цифрових платформ та інструментів, які дозволяють персоналізувати навчання, забезпечувати інтерактивність, автоматизоване оцінювання та відстеження прогресу студентів. Це значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу та створює можливість адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб кожного здобувача освіти.

Додатково слід відзначити економічний та ресурсний аспекти асинхронного навчання. Воно дозволяє значно скоротити витрати на організацію навчального процесу, оптимізувати використання цифрових ресурсів та забезпечити їх багаторазове використання, що є важливим у умовах обмеженого фінансування та нестабільних умов воєнного часу.

Критично важливою залишається міждисциплінарність підходу до асинхронного навчання, яка інтегрує педагогічні, психологічні, соціологічні та технологічні методики. Такий комплексний підхід дозволяє формувати не лише мовну компетентність, а й навички критичного мислення, самостійності, самоорганізації та здатності до адаптації у кризових умовах.

Отже, асинхронне навчання іноземних мов у воєнний час виступає багатофункціональним інструментом, що забезпечує безперервність освіти, підтримку психологічної стабільності студентів, розвиток автономності та комунікативних компетентностей, а також інтеграцію соціально-культурних, технологічних і стратегічних аспектів освітнього процесу. Ефективність такого підходу залежить від правильного поєднання методик, використання сучасних цифрових технологій, організації системи підтримки студентів і гнучкого планування навчального процесу.

Науково обґрунтовані висновки свідчать, що асинхронне навчання може стати не лише тимчасовим рішенням під час кризових обставин, а й основою для подальших реформ української освіти, створюючи умови для більш гнучкого, автономного та стійкого освітнього середовища, здатного адаптуватися до будь-яких екстремальних ситуацій. З огляду на зазначене, впровадження асинхронного навчання має відбуватися комплексно, із врахуванням педагогічних, психологічних, технологічних, соціальних та економічних факторів, що дозволить забезпечити високу якість освіти, збереження мотивації студентів та підвищення ефективності навчального процесу в умовах воєнного стану.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артюхов А., Симахова А., Артюхова Н., Боярунєц М., Віт Б. Інформаційна підтримка електронного навчання: українські виклики та кейси під час війни. *Журнал сучасної науки*. 2023. Т. 5, № 4. С. 343–347.

2. Голярдик Н. А. Професійні компетентності майбутніх учителів іноземних мов: формування в умовах воєнного стану. *Безпечне освітнє середовище: зб. матеріалів конф.* Київ: НУЦЗУ, 2024. С. 45–50.

3. Корніцька І. І., Колісниченко О. В. Використання цифрових платформ у викладанні іноземних мов в умовах воєнного стану. *Сучасні інформаційні технології в освіті і науці: зб. матеріалів конф.* Умань: Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, 2023. С. 112–118.

4. Шуляк В. В., Остапчук О. В. Педагогічні аспекти асинхронного навчання іноземних мов в умовах воєнного стану. *Педагогічна академія: наук. зап.* Умань: Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, 2024. С. 78–85.

5. Яновський А. О., Рубанська О. Я., Бойко О. П. Мотивація здобувачів освіти до навчання під час дистанційної освіти в закладах фахової передвищої освіти в умовах війни. *Інформатика, інформаційні системи та технології: зб. тез конф.* Одеса: Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2024. С. 9–13.

Дата першого надходження рукопису до видання: 12.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ САПЕРІВ (РОЗМІНУВАННЯ) ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DEMINING SPECIALISTS (SAPPERS)

УДК 378.147:355.426](043.3)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.40
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Романишина Л.М.,
докт. пед. наук, професор,
в.о. завідувачка кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Зданевич Л.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної
та спеціальної освіти, психології
і фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Стаття присвячена актуальній проблемі інформатизації освітнього середовища військових навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх саперів з розмінування, що полягає у розробці та впровадженні сучасних теорій навчання, в основу яких – максимальне використання потенціалу комп'ютерних технологій. У статті досліджено педагогічний потенціал інформаційного освітнього середовища у підготовці майбутніх саперів (розмінування) у військових навчальних закладах. Автори акцентують увагу на невирішених проблемах методологічного, технологічного та педагогічного характеру, що перешкоджають ефективному впровадженню інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій у військову освіту, зокрема – нестачі чіткої методології інформатизації військової освіти, відсутність єдності інтерфейсних, змістових та технологічних аспектів засобів інформатизації, неготовності викладацького складу, а також когнітивних і психологічних бар'єрах курсантів. Обґрунтовано необхідність системного підходу до формування інформаційного освітнього середовища на основі розвитку трьох взаємопов'язаних компонентів: технологічної інфраструктури, змістового наповнення та методичної основи підготовки військових фахівців – майбутніх саперів з розмінування. Особлива увага приділяється адаптації цифрових засобів навчання до специфіки професійної діяльності саперів, зокрема: моделюванню професійних ситуацій, використанню інтерактивних технологій (веб-квестів, гейміфікації), впровадженню онлайн-курсів і цифрових платформ. Уточнено поняття «інформаційне освітнє середовище» як педагогічної системи, яка функціонує одночасно як технічний і дидактичний інструмент. Практична значущість роботи визначається можливістю застосування одержаних результатів для створення та розвитку інформаційно-освітнього середовища військових навчальних закладів.
Ключові слова: *майбутні сапери (розмінування), інформатизація військової освіти, інформаційне освітнє середовище, фахова компетентність, інформаційні ресурси, цифрові засоби навчання.*

The article addresses the pressing issue of informatization of the educational environment in military institutions that train future demining specialists (sappers). It focuses on the development and implementation of modern instructional theories that leverage the full potential of computer technologies. The study explores the pedagogical potential of the information and educational environment in the training of future sappers within military educational institutions. The authors highlight unresolved methodological, technological, and pedagogical challenges hindering the effective integration of information and communication technologies (ICT) into military education. These include the absence of a well-developed and unified methodology for the informatization process, lack of standardization across interface, content, and technological aspects of digital tools, insufficient readiness of teaching personnel, as well as cognitive and psychological barriers among cadets. The need for a systemic approach to developing an information-rich educational environment is substantiated, based on the advancement of three interrelated components: technological infrastructure, educational content, and methodological foundations for the training of military professionals—specifically future demining sappers. Particular attention is paid to adapting digital learning tools to the specifics of the sappers' professional activities, including simulation of real-life scenarios, the use of interactive technologies (web quests, gamification), and the implementation of online courses and digital platforms. The concept of the "information and educational environment" is clarified as a pedagogical system functioning both as a technical and didactic instrument. The practical significance of the study lies in its applicability for the design and development of information-based educational environments in military institutions.
Key words: *future sappers (demining), informatization of military education, information and educational environment, professional competence, information resources, digital learning tools.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інформатизація військової освіти передбачає впровадження в освітній процес методів та засобів збирання, обробки, передачі та зберігання інформації, а також педагогічних технологій, заснованих на цих засобах з метою створення умов для активізації пізнавальної діяльності курсантів та посилення інтелектуальних можливостей майбутніх військових фахівців [4, с. 153]. Використання інформаційних технологій в системі освіти, зокрема й військової, з кожним роком стає все масштабнішим [10]. Саме тому подальший розвиток і вдосконалення військової освіти визначає необхідність підвищення якості навчання курсантів задля всебічного розвитку військових фахівців, що передбачає широту і гнучкість підготовки, прагнення до творчості і вміння вирішувати нестандартні завдання, критичне осмислення отриманої інформації, здатність виокремити з великого обсягу інформації найважливіше [1, с. 126]. Враховуючи величезне зростання обсягів інформації, що визначає зміст військової освіти, та обмежені можливості курсантів, які беруть участь в освітньому (навчально-тренувальному) процесі, в обробці та сприйнятті цієї

інформації, одним із чинників, що зумовлюють підвищення якості навчання, є освітнє середовище військового закладу освіти, важливою частиною якого є інформаційне освітнє середовище.

Якість підготовки курсантів – майбутніх саперів розмінування, значною мірою залежить від умов педагогічних процесів, що відбуваються у створюваному специфічному освітньому середовищі, від забезпечених характеристик освітнього простору [2, с. 48]. Тому дослідження проблеми підвищення якості підготовки зводиться до вивчення властивостей освітнього середовища, створеного для майбутніх саперів розмінування.

То чому так важливо досліджувати особливості освітнього (навчально-тренувального) процесу підготовки майбутніх саперів розмінування саме в цьому розрізі? Справа в тому, в умовах повномасштабної російсько-української війни, професійна підготовка саперів з розмінування зазнає значних трансформацій (з огляду на трансформації у різноманітності та складності мінно-вибухових предметів). Водночас, весь накопичений раніше педагогічний досвід вимагає кардинального переосмислення з урахуванням змінених умов і знову поставлених завдань [9, с. 156]. Крім того, пильну увагу необхідно приділити зміні ціннісних орієнтирів, що, безумовно, спричинило перехід на нову педагогічну концепцію освітнього (навчально-тренувального) процесу підготовки майбутніх саперів розмінування. Це вимагає суттєвої зміни методик, глибокої переробки способів і механізмів донесення навчального матеріалу. У цьому плані найважливішим чинником підготовки майбутніх саперів з розмінування є їхнє глибоке занурення в специфічне освітнє середовище військових навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах повномасштабної російсько-української війни особливої актуальності набуває пошук інноваційних рішень для вдосконалення підготовки майбутніх військових фахівців різних спеціальностей. Це прослідковується й у сучасних наукових дослідженнях, в яких: проаналізовано особливості професійної військової освіти в контексті безпекових викликів (Д. Вітер та В. Телелим [1]); розглянуто інформатизацію військової освіти як суспільну потребу (О. Мітягін та А. Чайковський [4]); акцентовано увагу на інформаційно-освітньому середовищі як чиннику формування фахової компетентності майбутніх офіцерів (І. Шумков [12]). Значну наукову цінність становлять праці, що безпосередньо стосуються підготовки саперів. Зокрема, В. Панін та співавтори аналізують сучасні практики підготовки фахівців-саперів з урахуванням міжнародного досвіду та висвітлюють організаційні умови такої підготовки [6]. Ці положення деталізуються у роботі В. Родікова [9], де актуалізовано важливість наближення освітнього процесу до реальних умов бойової діяльності, що є особливо релевантним для саперів, які працюють у зонах активного розмінування.

З педагогічної позиції, конструювання освітнього середовища військових навчальних закладів розглядається у працях Т. Іноземцева [2], О. Марченко [3], Т. Плачинди [8] та О. Петрук [7], в яких обґрунтовано важливість цілісного підходу до формування освітнього простору, який охоплює інформаційні, технологічні, психологічні та професійно-прикладні компоненти.

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, які стосуються вдосконалення військової освіти, підготовки майбутніх військових фахівців, зокрема й з використанням цифрових ресурсів та інформаційного освітнього середовища, питання визначення можливостей інформаційного освітнього середовища військових навчальних закладів в підготовці майбутніх саперів (розмінування) залишається недостатньо вивченими.

Метою статті є визначення педагогічного потенціалу інформаційного освітнього середовища в підготовці майбутніх саперів (розмінування).

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на інтенсивний розвиток інформаційних технологій, засобів навчання, їхнє централізоване і стихійне впровадження, цьому процесу перешкоджають невирішені суперечності технологічного, методологічного та педагогічного характеру [13]. Передусім, висока потреба в інтенсифікації інформатизації військової освіти стикається з відсутністю якісно розробленої загальноприйнятої теорії та методології цього процесу. По-друге, стрімка поява новіших і досконаліших засобів інформатизації, для яких часто характерна відсутність єдності інтерфейсної, змістової та технологічної сторін, істотно ускладнює їхню класифікацію, а також розробку способів впровадження в освітній процес і подальше використання в ньому. Ще однією серйозною проблемою, з позиції О. Мітягіна та А. Чайковського, є готовність викладачів до впровадження ІКТ в освітній (навчально-тренувальний) процес: нерідкі випадки відсутності уявлення щодо цінності інформатизації та переконаності в користі ІКТ, низький рівень сформованості інформаційної культури та навичок роботи з дидактичними засобами, що функціонують на їхній основі. Ця проблема представлена і в іншому ключі: часто неготовність викладачів і курсантів до оволодіння та застосування ІКТ зумовлена недостатнім досвідом особистості на когнітивному, практичному та творчому рівнях. Загальною проблемою, якою хотілося б завершити огляд, є проблема відсутності швидкого позитивного результату і значного підвищення якості військового навчання і виховання, підготовки військових фахівців на основі інформаційного освітнього середовища військових навчальних закладів, очікуваного з огляду на її активне впровадження та інтенсифікацію в сучасних умовах.

Загалом, проведений аналіз стану процесу інформатизації військової освіти та з урахуванням дослідження М. Спріджан (M. Spridzans) [14] встановлено необхідність її системного осмислення та організація діяльності в трьох взаємопов'язаних напрямах:

– формування та розвиток технологічної основи – інфраструктури інформаційного освітнього середовища, з метою освоєння теорії та практики використання ІКТ у військово-професійній діяльності;

– формування та розвиток змістової основи – інформаційних освітніх ресурсів, з метою створення комплексних і структурованих освітніх порталів, баз даних у різних освітніх галузях, що мають розвинений користувацький інтерфейс і свободу доступу;

– формування та розвиток методичної (процесуальної) основи інформаційної підготовки військових фахівців (викладачів, курсантів, інструкторів, командування) як кваліфікованих користувачів, з метою забезпечення системи військової освіти необхідними телекомунікаційними та програмно-технічними засобами, і одночасна підготовка кваліфікованого обслуговуючого персоналу.

Вирішення цих завдань вимагає, передусім, інтеграції закритого інформаційного освітнього середовища Збройних Сил і військової освіти у відкрите інформаційного освітнього середовища, а також усвідомлення самими суб'єктами системи військової освіти важливості та нагальної потреби в інформатизації військової освіти, відставання і втрата часу в якій знижує якість підготовки військових фахівців, зокрема й саперів (розмінування) і, як наслідок, рівень безпеки та обороноздатності країни.

Значна кількість досліджень інформаційного освітнього середовища закладів освіти різної спрямованості не забезпечили однозначне тлумачення цього поняття. Огляд публікацій з дослідження інформаційного освітнього середовища виявив деякі розбіжності в поняттях. Так, освітнє середовище, на думку Т. Плачинди, є системою педагогічних і психологічних умов, які створюють можливість для розкриття вже сформованих здібностей та індивідуальних особливостей особистості, а також ще не виявлених інтересів і здібностей. Освітнє середовище, як вважає О. Недвига, є змодельованою і створеною суб'єктами освіти сфера спільної діяльності, де між учасниками і всією освітньою системою розгортаються певні зв'язки і відносини, що забезпечують реалізацію особистих і соціальних цілей освіти [5]. Тобто середовище з об'єктивної позиції є продуктом різноманітних видів діяльності існуючих в ньому суб'єктів і відносин між ними. Дещо іншої позиції дотримується І. Шумков, визначаючи освітнє середовище військових навчальних закладів як комплекс соціально-педагогічних обставин, умов, сукупності ресурсів (нормативних, матеріальних, кадрових тощо), що мають прямий або опосередкований вплив на розвиток особистості курсанта і на оволодіння ними фаховою компетентністю [12]. Таким чином, в узагальненому вигляді поняття освітнього середовища трактується як соціальне оточення курсанта, яке за допомогою засобів навчання спрямоване на розвиток і формування особистості.

Водночас «інформаційне освітнє середовище» є одним з елементів освітнього середовища (простору) загалом як відкрита сукупність інформаційних систем, що вирішують різноманітні завдання освітнього процесу. Інформаційно-освітнє середовищ, на думку О. Петрук, є системно організованою сукупністю інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, що використовується для здійснення освітнього процесу [7, с. 23]. Варто відзначити, що освітній процес може відбуватися у закладі військової освіти та поза ним (наприклад, курсант займається самоосвітою і для цього використовує ресурси Інтернету, бібліотечні фонди, різні семінари, консультації тощо).

Поняття інформаційного освітнього середовища зі специфічними умовами навчання, на переконання О. Федоренко та О. Марченко, відповідає цілеспрямовано сконструйованій платформі з інформаційно-освітніх ресурсів і технологій їхнього застосування, яка сприяє ефективному освоєнню курсантами освітніх програм, професійних навичок і формуванню фахових компетентностей для успішної військово-професійної діяльності [11]. Резюмуючи позиції науковців, доцільно сформулювати таке трактування поняття «інформаційне освітнє середовище» – це сукупність інформаційних ресурсів, технологій і засобів освітнього процесу військових навчальних закладів, що забезпечують досягнення кінцевої мети – освоєння матеріалу курсантами.

Сьогодні розробляється велика кількість інформаційних ресурсів, зокрема й військово-професійної спрямованості. В електронну форму переведено більшість використовуваних в освітній практиці навчальних, наукових і методичних розробок. Засоби навчання, створені з урахуванням можливостей і переваг комп'ютерної техніки, за твердженням В. Савіцької, сприяють подальшому розвитку відносно нових форм освітньої діяльності [10]. Тому життєво необхідно створювати інформаційне освітнє середовище військових навчальних закладів, яке дасть змогу:

– підвищити ефективність формування фахової компетентності майбутніх саперів (розмінування) як суб'єктів освітнього (навчально-тренувального) процесу, зумовленої цілями, мотивами та особливостями військово-професійної діяльності, пов'язаної з виконанням військового обов'язку;

– розробити ефективні технології навчання курсантів, що ґарантують високий рівень навчально-тренувальної успішності;

– забезпечити якісну підготовку майбутніх саперів (розмінування) у скорочені терміни навчання (наприклад, у воєнний час), а також в умовах інтенсивної службової діяльності;

– сформувати готовність і здатність майбутніх саперів (розмінування) до безперервної освіти на весь період військово-професійної діяльності.

Відтак, педагогічні можливості інформаційного освітнього середовища військових навчальних закладів визначаються їхнім потенціалом щодо застосування інформаційних методів і засобів, готовністю самих курсантів здійснювати пошук навчальної та наукової інформації, її перетворення, вирішувати ситуаційні завдання та аналізувати результати власної діяльності. До числа педагогічних можливостей інформаційного освітнього середовища військових навчальних закладів, що сприяють формуванню готовності майбутніх саперів (розмінування) до професійної діяльності, варто віднести:

1. Інформаційні ресурси та сучасні електронні технології. Їхнє застосування в межах освітнього (навчально-тренувального) процесу сприяє не лише їхньому спрощенню, розширенню кола наукових і навчальних ресурсів, а також вихованню усвідомленого ставлення до здійснення навчально-тренувальної та майбутньої військово-професійної діяльності (Т. Іноземцев [4]).

2. Цифрові засоби навчання (хмарні технології, онлайн-курси, віртуальний клас), які дають змогу враховувати індивідуальні особливості кожного курсанта і, отже, зробити їх активними учасниками освітнього (навчально-тренувального) процесу, які виконують завдання у власному темпі. Як відомо, курсанти під час навчання живуть в особливих побутових умовах і паралельно виконують обов'язки в безпосередньо військовій діяльності (О. Федоренко та О. Марченко [11]). Це викликає втому, психологічну напругу, неможливість швидко переключитися, що позначається і на освоєнні навчального матеріалу. Застосування цифрових засобів навчання дає змогу курсантам повернутися до навчального матеріалу і заповнити прогалини в знаннях, що свідчить про вияв відповідальності, серйозності і дисциплінованості – якостей, необхідних для саперів. Водночас професія військового накладає обмеження для застосування подібних технологій з огляду на певний рівень секретності навіть на етапі навчання, однак в межах окремих дисциплін їхнє використання цілком можливе.

3. Моделювання навчальних ситуацій за допомогою засобів інформаційного середовища (гейміфікація, веб-квест) дає змогу продемонструвати ситуації з реальної професійної військової діяльності і надати курсантам можливість вирішити поставлене завдання з умовою виконання і наказів вищого керівництва [8].

4. Створення проблемного інформаційно-освітнього простору за допомогою інтеграції традиційного навчання та інтерактивних можливостей інформаційного освітнього середовища військових навчальних закладів, що дає змогу реалізувати різні варіанти взаємодії учасників освітнього (навчально-тренувального) процесу (курсантів між собою, інструкторсько-викладацького складу і курсантів, комп'ютера і курсантів) [3, с. 112]. Наприклад, можливо читання лекції і основне вивчення дисципліни (теоретична частина) здійснювати в онлайн-просторі, а вирішення практичних завдань з – в навчальній аудиторії та на відпрацюваннях на полігонах. Однак сьогодні найпоширенішими формами реального навчання із застосуванням комп'ютерних технологій є участь у форумах, вебінарах, перегляд навчальних відеофільмів, подкастів тощо.

Висновки. Таким чином, створення інформаційного освітнього середовища в військових закладах освіти є безальтернативним. Інформаційно-освітнє середовище визначається з одного боку, як програмно-технічний комплекс, з другого – як педагогічна система. Вона виникає як результат взаємодії суб'єктів освітнього (навчально-тренувального) процесу та інформаційно-освітнього простору військових навчальних закладів. Суб'єктами освітнього процесу є курсанти – майбутні сапери (розмінування) та викладачі, об'єктами – засоби навчання та інструменти навчальної діяльності, методики, матеріальна база, сфера управління освітнім процесом, способи комунікації. Однак лише структуроване і сформоване на основі певних педагогічних умов інформаційне освітнє середовище забезпечує істотно якісне підвищення ефективності підготовки майбутніх саперів розмінування у закладах військової освіти. Відтак, інформаційне освітнє середовище військових навчальних закладів сприяє зростанню ролі курсантів в освітньому (навчально-тренувальному) процесі, зміні змісту військової освіти, підвищенню якості освітнього процесу, його ефективності загалом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вітер Д., Телелим В. Професійна військова освіта в Україні у сучасному безпековому середовищі: монографія. Київ : НУОУ, 2021. 286 с.

2. Іноземцев Т. В. Конструювання військового виховного середовища для підготовки майбутніх офіцерів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки*. 2016. Вип. LXX (2). С. 47–51.

3. Марченко О. Г. Освітнє середовище у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю: теорія і практика формування та вдосконалення : монографія. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. 412 с.

4. Мітягін О., Чайковський А. Інформатизація військової освіти – потреба суспільства в підготовці військових фахівців для Збройних Сил України. *Військова освіта*. 2017. № 2 (36). С. 150–160.

5. Недвига О. В. Концептуальні основи психологічного забезпечення діяльності військовослужбовців-саперів у бойових умовах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2018. Вип. 7. С. 115–120.

6. Панін В. Г., Бордаго О. М., Родіков В. Г., Ряба Л. О. Сучасний стан практики підготовки фахівців-саперів з урахуванням міжнародного та українського досвіду та організаційні умови їх підготовки. *Збірник наукових праць ВІКНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. С. 101–106.

7. Петрук О. В. Освітнє середовище ВВНЗ як умова розвитку професійної культури майбутніх фахівців з військової юстиції. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 50 (1). С. 22–27.

8. Плачинда Т. С. Особливості організації освітнього середовища ЗВО авіаційного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 6 (90). С. 124.

9. Родіков В. Г. Спрямування проведення занять на реальні умови майбутньої професійної діяльності сапера. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 6 (43). С. 155–160.

10. Савіцька В. В. Теоретико-методологічні основи проєктування освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах цифровізації. *Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти*: монографія / за заг. ред. Л. З. Ребухи. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. С. 67–83.

11. Федоренко О. І., Марченко О. Г. Світова теорія та практика формування освітнього середовища в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-327-9-15

12. Шумков І. Організаційно-педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх офіцерів військової розвідки в умовах інформаційно-освітнього середовища ВВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 71 (3). С. 315–319.

13. Savitska, V., Matveieva, N., Chinchoy, A., Romanyshyna, N., & Sakh, Y. The effectiveness of multimedia boards/projection systems in teaching humanities. *Revista Eduweb*, *19* (2), 2025, 234–251. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.02.16

14. Spridzans, M. Perspectives of developing digital education in military institutions. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1, 2023, 541–550. https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7141

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

УНІВЕРСИТЕТСЬКЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE QUALITY OF TRAINING OF SPECIALISTS: MODERN CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

УДК 37. 211.24
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.41
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Савченко Л.О.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри технологічно та професійної освіти
риворізького державного педагогічного університету

Ковшар О.В.,
доктор пед. наук, професор,
завідувач кафедрою дошкільної і спеціальної освіти
Криворізького державного педагогічного університету

Саф'ян К.Ю.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України

Мета представленого дослідження надати аналіз такому явищу, як університетське освітнє середовище. Зазначено, що університетське освітнє середовище є чинником забезпечення якості підготовки фахівців у сучасних умовах; сприяє визначенню можливостей інтеграції інструментів штучного інтелекту у практику університетів, розширює можливості університетів з формування практичних компетентностей здобувачів. Сучасне університетське освітнє середовище розглядаємо як складну, багатокомпонентну систему з інформаційно-змістовними компонентами: зміст навчальних програм, доступ до сучасних інформаційних ресурсів та технологій. У статті наданий опис основних складових такого середовища. Заслуговує уваги аналіз досліджень вітчизняних та закордонних науковців щодо складових, рівнів університетського освітнього середовища. Також акцентовано на сучасних викликах в організації університетського освітнього середовища. Розглянуто нормативно-правову базу України та міжнародні рекомендації щодо розвитку вищої освіти, виявлено основні сучасні виклики, серед яких цифровізація, інтеграція штучного інтелекту, адаптація до змін на ринку праці та забезпечення академічної доброчесності. Особлива увага спрямована на представлення можливостей застосування штучного інтелекту для персоналізації навчання, підтримки викладачів, розвитку інклюзії та підвищення ефективності освітнього простору. Запропоновано практичні завдання для здобувачів вищої освіти ступеня магістр із використанням ШІ. Такі завдання сприяють формуванню компетентностей з модернізації університетського середовища та підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців. Підтверджено, що завдання для здобувачів із використанням ШІ формують навички, необхідні для модернізації освітнього середовища університету, роблячи його інноваційним, адаптивним і конкурентоспроможним.
Ключові слова: *університетське освітнє середовище, якість освіти, магістранти, штучний інтелект, інноваційні завдання, цифрові компетентності.*

The purpose of the presented study is to provide an analysis of such a phenomenon as the university educational environment. It is noted that the university educational environment is a factor in ensuring the quality of specialist training in modern conditions; it helps to determine the possibilities of integrating artificial intelligence tools into university practice, expands the capabilities of universities to form practical competencies of applicants. We consider the modern university educational environment as a complex, multicomponent system with information-content components: the content of curricula, access to modern information resources and technologies. The article provides a description of the main components of such an environment. The analysis of research by domestic and foreign scientists on the components and levels of the university educational environment is noteworthy. It also focuses on modern challenges in the organization of the university educational environment. The regulatory framework of Ukraine and international recommendations for the development of higher education are considered, and the main modern challenges are identified, including digitalization, integration of artificial intelligence, adaptation to changes in the labor market, and ensuring academic integrity. Special attention is paid to presenting the possibilities of using artificial intelligence to personalize learning, support teachers, develop inclusion and increase the efficiency of the educational space. Practical tasks for higher education students of the master's degree using AI are proposed. Such tasks contribute to the formation of competencies in the modernization of the university environment and improving the quality of training of future specialists. It is confirmed that tasks for students using AI form the skills necessary for the modernization of the university educational environment, making it innovative, adaptive and competitive.
Key words: *university educational environment, quality of education, master's students, artificial intelligence, innovative tasks, digital competencies.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний світ характеризується стрімкими технологічними змінами, економічними та соціальними викликами. Система вищої освіти України перебуває у стані динамічних трансформацій, що зумовлені глобалізаційними процесами, інтеграцією у Європейський освітній простір, цифровізацією та соціально-економічними викликами. Це вимагає від майбутніх фахівців не лише глибоких знань у своїй галузі, а й навичок, що виходять за межі освітньої програми: критичне мислення, креативність, адаптивність та готовність до навчання протягом усього життя. Якість підготовки фахівців безпосередньо залежить від того, наскільки університетське середовище сприяє розвитку цих компетенцій. Нині у світі розпочався новий етап розвитку ІТ, розвиток мультимедіатехнологій. Графіка, анімація, фото, відео, звук, текст в інтерактивному режимі – такі роботи створюють інтегративне інформаційне середовище, у якому користувач знаходить якісно нові можливості. У цих умовах університети постають не лише як інституції, що надають освітні послуги, але і як середовища розвитку особистості, творчості та професійного

становлення майбутніх фахівців. Якість підготовки кадрів напряму залежить від того, наскільки університетське освітнє середовище відповідає сучасним потребам здобувачів, роботодавців і суспільства. Це середовище охоплює інфраструктуру, організацію виробничих практики, цифрові інструменти, культуру академічної доброчесності та можливості для індивідуалізації навчання. Актуальність теми зумовлено зміною парадигми освіти з традиційної моделі, де викладач є єдиним джерелом знань на студентоцентроване навчання, де студент стає активним учасником освітнього процесу. Ефективне освітнє середовище створює умови для самостійної роботи, проєктної діяльності, командної взаємодії та зворотного зв'язку, що значно підвищує якість засвоєння матеріалу та формування професійних навичок.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасні дослідження відходять від спрощеного розуміння освітнього середовища як просто сукупності приміщень і матеріалів. Сучасне університетське освітнє середовище розглядають як складну, багатокомпонентну систему з інформаційно-змістовними компонентами: зміст навчальних програм, доступ до сучасних інформаційних ресурсів та технологій. Так, науковці Сем Елкінгтон, Джилл Дікінсон [6] в своїх дослідженнях проаналізували нові теоретичні перспективи, методологічні підходи, щодо освітнього простору і визначили такі рівні: пов’язаний простір – проникне, гнучке, забезпечує інклюзивне та адаптивне середовище, в якому може відбуватися освітня діяльність; втілений простір –формується через фізичну (між)дію, суб'єктність та власність індивідів і груп; реляційний простір – як це реалізується через значущі (між)відносини, які сприяють формуванню значущості, приналежності, добробуту та спільноти серед різних засобів навчання; (соціо)матеріальний простір –насичений технологіями, методами навчання та контекстами [6]. У більш широкому сенсі, Marshall розглядає університетський простір, як технологічний розвиток, що змінює педагогічні підходи «культуру та організацію» вищої освіти, але висвітлюють потребу в розвитку «нових цінностей та структур» [3]. Науковцями Тінчжі Хан та Гуосін Сюй здійснено емпіричні дослідження, де було розглянуто вплив освітнього середовища на формування у здобувачів цілей та мотивації в освітній діяльності, створення освітнього середовища, яке сприяє особистісному зростанню, майстерності та самовдосконаленні [4]. Науковці, Fengchun Miao, Wayne Holmes (Guidance for Generative AI in Education and Research) [12] наголошують на використанні ШІ від експериментів до системної інтеграції: Зазначають, що потрібні політики використання ШІ, підтримка цифрової дидактики та переробка оцінювання (автентичні проєкти, усні захисти, детекція викривлень). «Орієнтуйтеся на настанови OECD і UNESCO, поєднуючи академічну доброчесність із розвитком навичок ШІ» [12].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета дослідження: аналіз університетського освітнього середовища як чинника забезпечення якості підготовки фахівців у сучасних умовах, виявлення ключових викликів та визначення можливостей інтеграції інструментів штучного інтелекту у практику університетів; вивчити можливості університетського середовища з ефективності підготовки здобувачів освіти, що не обмежується лише академічними знаннями. Важливою умовою є створення середовища, що сприяє психологічному благополуччю, соціальній адаптації та особистісному розвитку студентів. Особливо це актуально в контексті сучасних стресових факторів, як-от пандемії, війна та економічна нестабільність. Університет, що піклується про психологічний клімат, забезпечує сприятливі умови для повноцінного розвитку майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. На наш погляд, вітчизняна освіта до цього часу зорієнтована на підготовку фахівців певного профілю, а не на підготовку добре розвинених людей, спроможних самостійно здобути освіту в межах широкого кола професій. Варто наголосити, що університетське освітнє середовище сприяє гуманізації освіти. Поняття «освітнє середовище» відображає взаємозв’язок умов для здобуття освіти та її особистості: вплив на того, хто навчається і вплив на умови, у яких відбувається освітній процес, суб’єкт- суб’єктна взаємодія, взаємовплив всіх учасників освітнього процесу. Такий взаємовплив формує гуманітарну спрямованість освітнього середовища, освітнього простору. Кожна нація, майже кожна держава має сьогодні власну систему вищої освіти, сфокусовану передусім на власні потреби, що відображає тією чи тією мірою національну історію. Проблема якості підготовки фахівців у вищій освіти традиційно розглядається крізь призму поєднання педагогічних, психологічних та організаційних чинників. Університетське освітнє середовище виступає інтегративним простором, у якому поєднуються навчальна, науково-дослідна, соціально-культурна та виховна складові. Воно формує систему цінностей, компетентностей та мотивацій студентів, впливаючи на їхню готовність до професійної діяльності та подальшого розвитку [1]. Ключовими документами, що визначають зміст і якість університетського освітнього середовища в Україні, є: Закон України «Про вищу освіту» [2], який встановлює принципи автономії університетів, академічної свободи, забезпечення якості освітньої діяльності та підготовки здобувачів вищої освіти; Національна рамка кваліфікацій [5] – визначає очікувані результати навчання та компетентності випускників на різних рівнях освіти;

Стратегія цифрової трансформації освіти і науки до 2026 року – акцентує увагу на цифровізації освітнього простору, впровадженні електронних ресурсів та використанні штучного інтелекту; Стандарти вищої освіти (галузеві документи) – визначають вимоги до освітніх програм, що мають реалізовуватися у відповідному освітньому середовищі.

У закордонних університетах свідомо пропагують ідею загальної повної відданості науці, професії: підтримують високу конкуренцію серед професорів за право брати участь у найбільш високооплачуваних наукових проектах, серед студентів – за іменні стипендії й гранти, за роботу під керівництвом світової знаменитості, за участь у семінарі або у факультативі відомих учених із-за кордону, яких спеціально запрошують для підтримки іміджу університету в суспільстві та створення психологічної атмосфери. Обирають студентів за вмінням нестандартно мислити, ініціювати новаторські ідеї, демонструвати глибоке зацікавлення науковою діяльністю. З цього приводу керуються Міжнародними орієнтирами: ESG [7] – Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти; OECD [10] – Розвиток цифрової трансформації та адаптація університетів до ринку праці; UNESCO [11] – Використання штучного інтелекту для розширення доступу до якісної освіти. Щодо викладачів, то основний критерій відбору професорсько-викладацького складу закладах вищої освіти – не викладання (багато навчальних курсів читають асистенти під керівництвом професора), а власні наукові дослідження, науковий престиж, участь у міжнародних проектах, конференціях, публікації тощо. Також слід акцентувати увагу на психологічному освітньому середовищі університету, яке максимально стимулює студентів до підвищення якості знань, пошуку нової інформації, дослідницької діяльності, що дає можливість майбутнім фахівцям стати практичними працівниками вищого класу. Університетське освітнє середовище включає програмно-методичне забезпечення, інформаційні та матеріально-технічні ресурси. Розглянемо сучасні виклики для університетського освітнього середовища:

1. Вплив війни та соціальної нестабільності – руйнування інфраструктури, вимушена міграція, дистанційне навчання.

2. Цифровізація та нові технології – нерівний доступ до ресурсів, низька цифрова грамотність, ризики зловживання генеративним ШІ [10] .

3. Зміни на ринку праці – потреба у гнучких спеціалістах із «м'якими» навичками [13].

4. Академічна доброчесність і довіра – контроль за використанням ШІ, формування етичних орієнтирів [7].

5. Психологічний комфорт та інклюзія – адаптація інфраструктури, цифрові помічники, підтримка студентів [11].

В рекомендація Європейської ради (Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability) [9]наголошено, що пандемія вплинула на кар'єрні перспективи як молоді, так і дорослих. Це також призвело до зростання безробіття та завдало шкоди фізичному, психічному та емоційному благополуччю сотень мільйонів людей у Європі. Людям потрібен доступ до якісного викладання та навчання, що надається різними способами та в різних умовах, для розвитку їхніх особистих, соціальних, культурних та професійних знань, навичок та компетенцій. Лунають заклики до того, щоб системи освіти та навчання стали більш гнучкими, а також знайшли рішення для забезпечення більш орієнтованого на здобувача, доступного та інклюзивного навчання для ширшого спектру профілів. Нові рекомендації ЄС (2025) підштовхують до більш гнучких процедур і транснаціонального визнання. Сучасні виклики в освіті – це використання штучного інтелекту для удосконалення освітнього простору університету. Системи на основі ШІ можуть адаптувати освітній процес під індивідуальні потреби кожного студента. Це відбувається шляхом аналізу даних про його успішність, стиль навчання, сильні та слабкі сторони. ШІ може: створювати індивідуальні навчальні плани, які враховують темп засвоєння матеріалу; надавати персоналізовані рекомендації щодо додаткових ресурсів або завдань для закріплення знань; використовувати адаптивні системи навчання, що автоматично регулюють складність матеріалу залежно від прогресу студента; аналізувати освітні данні для прогнозування академічних ризиків, оптимізація процесів [10]; ствердження академічної доброчесності – виявлення плагіату, контроль використання генеративного ШІ [7]; інклюзивність – субтитри, адаптація матеріалів, голосові помічники [11]; організація управління університетом – автоматизація розкладу, прогнозування ресурсів [8]. ШІ може значно полегшити роботу викладачів, автоматизуючи рутинні процеси. Це дозволяє педагогам зосередитися на більш творчій та індивідуальній роботі зі студентами. ШІ допомагає: автоматично перевіряти тести, домашні завдання та інші письмові роботи, надаючи миттєвий зворотний зв'язок; генерувати навчальні матеріали, презентації та тести на задану тему; аналізувати успішність студентів та виявляти ті сфери, де вони мають труднощі, щоб викладач міг вчасно надати допомогу. Нами запропоновано завдання для здобувачів ступеня магістр з метою формування навичок роботи з ШІ для подальшого успішного кар'єрного зросту (табл. 1).

Наведемо приклади завдань та вправ з використання штучного інтелекту. Наприклад, з персоналізації навчального процесу. Мета: навчити педагогів використовувати ШІ для диференціації

Таблиця 1

Завдання для магістрів із покращення університетського середовища з використанням ШІ

Тип завдання	Тема	Очікуваний результат	Приклади нейромереж / інструментів
1 Аналітичне	Виявлення проблемних зон університетського середовища	Звіт із результатами аналізу анкетування та пропозиціями щодо вдосконалення середовища	ChatGPT, Claude, Bard, MonkeyLearn
2 Проєктне	Створення віртуального помічника для студентів	Прототип чат-бота, що надає інформаційну підтримку студентам	Dialogflow, Botpress, ChatGPT API, Microsoft Copilot
3 Дослідницьке	Використання генеративного ШІ для персоналізації навчальних матеріалів	Адаптовані навчальні матеріали для різних категорій студентів	ChatGPT, Claude, Mistral, Perplexity AI
4 Практико-орієнтоване	Формування культури академічної доброчесності	Набір кейсів і методичних рекомендацій для викладачів	ChatGPT, Turnitin Draft Coach, GPTZero, Copyleaks
5 Інноваційне групове	Концепція AI-лабораторії в університеті	Презентація з моделлю AI-лабораторії та планом її впровадження	Notion AI, ChatGPT, Canva AI, Runway ML

навчання, щоб кожен здобувач отримував індивідуальну підтримку. Завдання: створіть адаптивний навчальний план студента, використовуючи ШІ-інструменти (наприклад, платформа Khan Academy або ALEKS). Опишіть, як система ШІ аналізує прогрес учня, виявляє його слабкі місця та пропонує персоналізовані завдання для їх подолання. Створення інтерактивних навчальних матеріалів. Мета: розвинути навички педагогів у використанні ШІ як інструменту для створення креативних та ефективних навчальних матеріалів. Завдання: використайте генеративний ШІ (наприклад, Chat GPT, Google Gemini) для створення інтерактивного контенту. Створіть вікторину, навчальний діалог або сценарій для рольової гри на певну тему. Поясніть, як такий матеріал робить навчання більш захопливим. Аналіз даних для покращення освітнього процесу. Мета: навчити майбутніх педагогів використовувати аналітику даних, щоб приймати обґрунтовані рішення щодо покращення освітніх програм. Завдання: зберіть анонімні дані про успішність студентів групи за певний період. Використайте інструменти аналітики ШІ для виявлення тенденцій (наприклад, які теми є найскладнішими, які методи навчання є найефективнішими). На основі аналізу запропонуйте зміни до навчального плану.

Впровадження ШІ в освіту стимулює розвиток критичного мислення, креативності та навичок роботи з даними. Здобувачі освіти набувають компетентності використовувати ШІ як інструменту для пошуку, аналізу та обробки інформації, а не просто як засіб для копіювання. Це готує їх до життя та роботи в умовах цифрової трансформації. Університети, які інтегрують ШІ як частину освітнього середовища (наприклад, персоналізовані траєкторії навчання), забезпечують конкурентну перевагу своїм випускникам. Виклик епохи: баланс між онлайн і офлайн, створення гнучких просторів (HERD, 2025).

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку. Університетське освітнє середовище є ключовим чинником забезпечення якості підготовки фахівців у сучасних умовах. Виклики включають цифровізацію, інтеграцію ШІ, адаптацію до ринку праці, забезпечення академічної доброчесності та психологічний комфорт. Використання ШІ дозволяє персоналізувати навчання, підтримувати викладачів, підвищувати інклюзію та розвивати цифрові компетентності майбутніх фахівців. Завдання для здобувачів із використанням ШІ формують навички, необхідні для модернізації освітнього середовища університету, роблячи його інноваційним, адаптивним і конкурентоспроможним. Отже, відбувається зміна парадигми якості: від контролю знань – до створення середовища, що сприяє компетентнісному навчанню, міждисциплінарності та розвитку «soft skills». Ключовим стає університетське освітнє середовище – цифрове, соціальне, психологічне, просторове. Саме воно визначає, чи зможе випускник бути конкурентним, гнучким і відповідальним у світі швидких змін. З використанням штучного інтелекту (ШІ) освітнє середовище стає «вихователем» цінностей. Якість підготовки сучасного фахівця вже не зводиться до змісту програм чи оцінювання. Подальшу роботу вбачаємо у розробці проєктів з використанням ШІ зі здобувачами вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Виноградова О. Освітнє середовище університету: теоретичний та практичний аспекти. Київ : Видавництво університету, 2020, 106 с.

2. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради України, № 37-38*, 2014. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 12.07.2025)

3. Маршалл С., Бладж-Уорд Л., Дрімсон Н., Ньянджом Дж. і Бертуол М. Переформатування вищої

освіти: технологічні впливи, педагогічні зміни та прогнози на майбутнє. *Дослідження та розвиток вищої освіти*, *43*(3), 2024, С. 521–541. https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2329393

4. Тінчжі Хан , Гуосін Сюй. Взаємозв'язок між сприйняттям навчального середовища, цілями досягнення та підходом глибокого навчання бакалаврів: модель поздовжнього опосередкування. *J. Intell.* Лютий 11; 13(2):19, 2025. DOI: 10.3390/jIntelligence13020019

5. Національна рамка кваліфікацій України. МОН України. https://mon.gov.ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy?&tag=natsionalna-ramka-kvalifikatsiy (дата звернення: 12.07.2025)

6. Сем Елкінгтон, Джилл Дікінсон. Переосмислення освітніх просторів вищої освіти : збірка теорії, методів та практики, *Вища освіта.* Т. 44, 2025. С. 8–19 https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2438587

7. Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability 2022/C 243/02 ST/9 EUR-Lex – 32022H0627(02) – EN – EUR-Lex 790/2022/INIT

8. ENQA. Quality assurance fit for the future: Key considerations for the revision of the ESG. ENQA. 2020, https://www.enqa.eu/

9. EUA. Trends in European higher education. EUA, 2022, https://www.eua.eu/

10. OECD Artificial intelligence in higher education. OECD. https://www.oecd.org/,2023.

11. UNESCO. First-ever UNESCO survey on how teachers and educators feel about generative AI. UNESCO, 2021. https://www.unesco.org/

12. Fengchun Miao, Wayne Holmes Guidance for Generative AI in Education and ResearchParis /2023/44 p. ISBN 978-92-3-100612-8 https://www.gcedclearinghouse.org/resources/guidance-generative-ai-education-and-research?language=en&utm_source=chat

13. World Economic Forum. The Future of Jobs Report. https://www.weforum.org/reports/future-of-jobs-2022/

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

CURRENT PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SPHERE

УДК 37. 211.24
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.42
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Співак Я.О.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри практичної психології
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Співак Л.А.,
кКанд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Кузін О.В.,
аспірант кафедри педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розглядаються актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери. Зокрема, звертається увага на підвищені вимоги до психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, що зумовлено як реформуванням вищої освіти в Україні, так і вимогами сьогодення – змінами соціально-економічних та політичних умов життя. Підкреслюється важливість формування у майбутніх фахівців усвідомлення необхідності довготривалої професійної діяльності. Зазначено, що професійна психолого-педагогічна діяльність реалізується в трьох площинах, як: освітня, особистісна та соціальна. Найбільше наукових питань виникає при об'єднанні цих площин одна з одною. З'ясовано, що під професійною придатністю слід розглядати систему конкретних якостей, що необхідні для здійснення конкретного виду професійної діяльності. Розглянуто актуальну проблему професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери – оцінювання рівня загально-професійних компетентностей і конкретно-професійних: рівень професійної зацікавленості; отримання задоволення від психолого-педагогічної діяльності та її результату; високий рівень професійної мотивації та самомотивації; рефлективність в оціненні власних можливостей; професійна надійність; сформованість психолого-педагогічного самовизначення особистості. Виокремлено рівні психолого-педагогічної придатності: базовий, достатній і високий. Визначено актуальну проблему дослідження - підготовка майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери з акцентом саме на довготривалу професійну діяльність. У досліджені підкреслюється важливість довготривалої та практичної діяльності майбутнього фахівця та її співвідношення з особистісно-професійним компонентом.

Перераховані у статті питання не вичерпують всіх проблемних моментів, які виникають у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери в Україні у наш час. У даній статті зроблена спроба виділити лише головні проблеми якісної професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери.

Ключові слова: *професійна підготовка, психолого-педагогічна сфера, довготривала професійна діяльність, професійна придатність, психолого-педагогічна придатність.*

The article considers the current problems of professional training of future specialists in the psychological and pedagogical sphere. In particular, attention is drawn to the increased requirements for the psychological and pedagogical training of future specialists, which is due to both the reform of higher education in Ukraine and the requirements of the present - changes in socio-economic and political living conditions. The importance of forming in future specialists an awareness of the need for long-term professional activity is emphasized. It is noted that professional psychological and pedagogical activity is implemented in three planes, such as: educational, personal and social. The greatest number of scientific questions arises when combining these planes with each other. It has been established that professional aptitude should be regarded as a system of specific qualities necessary for carrying out a particular type of professional activity. The study addresses the pressing issue of professional training of future specialists in the psycho-pedagogical field—namely, the assessment of the level of general professional competencies and specific professional ones: the level of professional interest; deriving satisfaction from psycho-pedagogical activity and its results; a high level of professional motivation and self-motivation; reflectivity in assessing one's own capabilities; professional reliability; and the formation of the psycho-pedagogical self-determination of the individual. Levels of psycho-pedagogical aptitude are distinguished: basic, sufficient, and high. The study identifies a relevant problem—the training of future specialists in the psycho-pedagogical sphere with an emphasis on long-term professional activity. The research highlights the importance of long-term and practical activity of the future specialist and its relation to the personal-professional component.The issues listed in the article do not exhaust all the problematic issues that arise in the process of professional training of future specialists in the psychological and pedagogical sphere in Ukraine today. This article attempts to highlight only the main problems of high-quality professional training of future specialists in the psychological and pedagogical sphere.

Key words: *professional training, psychological and pedagogical sphere, long-term professional activity, professional suitability, psychological and pedagogical suitability.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підготовка фахівців психолого-педагогічної сфери наразі набирає великої популярності в науковому колі. Якісна діяльність фахівців психолого-педагогічної сфери визнається суспільством як необхідність, особливо сьогодні, в умовах війни в Україні. Це потребує визнання психолого-педагогічної сфери як окремого елемента у підготовці майбутніх фахівців, що зумовить удосконалення відбору абітурієнтів. Адже, діяльність фахівців психолого-педагогічної сфери має вирішувати питання у різних сферах людського життя.

Підготовка фахівців психолого-педагогічної сфери передбачає усвідомленість важливості професійної діяльності протягом тривалого часу, тому що основною характеристикою діяльності майбутнього фахівця в досліджуваній сфері є здатність до довготривалої діяльності, як теоретичного, так і практичного спрямування.

Сучасні заклади вищої освіти України зосереджують власну діяльність на реалізації вищеозначеної характеристики психолого-педагогічної діяльності у різних її аспектах, як от: реалізація суспільного замовлення, реорганізація освітнього процесу, удосконалення навчальних планів і програм.

Саме тому пошук ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери набирає все більших обертів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові доробки вчених І. Войціх [4, с. 10], В. Волошина [5, с. 21], В. Панок [12, с. 123] подають інформацію про особливості професійної підготовки майбутніх психологів. Науковці презентують характеристику процесу розвитку особистості психолога шляхом розкриття його професійної готовності, що передбачає довготривале використання різноманітних методик і технологій. Дослідження І. Булах [3, с. 16], В. Волошиної [5, с. 11], О. Матвієнко, О. Затворнюк [13, с. 218] розкривають особливості підготовки означеної категорії майбутніх фахівців саме у закладах вищої освіти.

Недалеко відійшла від психології й педагогіка. Розкриття основних аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів подано у наукових доробках Н. Авшенюк [1, с. 38], Р. Горбатюк [7, с. 130], Н. Дем'яненко [9. с. 159], В. Садової [14, с. 212], Л. Хомич [15, с. 99] та ін. Особливості підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти подано у працях таких науковців, як: С. Гура [8, с. 12], О. Коваленко, О. Мельниченко [11, с. 88], О. Щербак [16, с. 52], С. Ящук [17, с. 30].

Виокремимо, майбутні фахівці психолого-педагогічної сфери ще в ході власного навчання повинні усвідомити те, що метою їх діяльності має стати допомога іншій людині, яка має бути здійснена у межах професійних можливостей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим, більшість науковців сходяться на думці, що ще недостатньо розроблено цілісних механізмів адаптації освітніх програм до постійних соціально-економічних і політичних змін. Залишаються відкритими питання методик і технологій, які реально забезпечують стійку професійну мотивацію та запобігають швидкому вигоранню. Не визначено уніфікованого переліку ключових компетенцій, які є найбільш актуальними для сучасного фахівця у сфері психолого-педагогічної діяльності. А також не вирішено проблему ефективного поєднання академічних знань і практичного досвіду у процесі професійної підготовки.

Мета статті – розкрити актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що всі проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери виникають у трьох площинах. Розглянемо їх більш детально *(див. рис. 1).*

Ми виокремлюємо два основні елементи у системі професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери: психологічний і педагогічний. Наступний елемент – це взаємозв'язок попередніх двох елементів. Означені елементи працюють у трьох площинах: освітня, особистісна та соціальна. Освітня площина враховує особливості професійної підготовки майбутнього фахівця у процесі здобуття ним вищої освіти. Особистісна площина відображає особистісну готовність майбутнього фахівця до обраної професійної діяльності. Соціальна – реалізується у здатності стати конкурентоспроможним на ринку праці.

Спробуємо розглянути актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери саме через призму означених площин. Однією з перших варто розглянути поєднання особистісної та соціальної площин, які у власному специфічному поєднанні створюють професійну придатність майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери.

Саме професійна придатність майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери є першою проблемою, на якій ми хочемо зосередити увагу. Так як, професійна придатність є яскравим прикладом поєднання особистісної (індивідуальні особливості, рівень інтелекту, нервова стійкість) та соціальної (вимоги, які висуваються конкретним суспільством до майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери, а особливо до якостей особистості, що здатні удосконалити її професійну діяльність відповідно висунутим вимогам) площин.

Виокремимо, що під професійною придатністю слід розглядати систему конкретних якостей, що необхідні для здійснення конкретного виду професійної діяльності. Зазначимо, що професійну

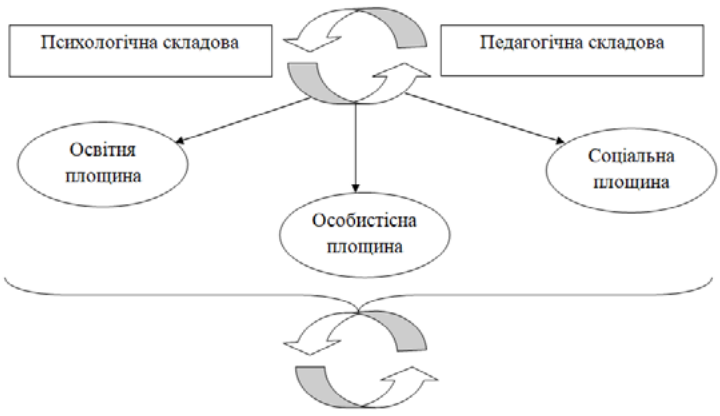


Рис. 1. Площина проблем професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери

діяльність можемо умовно поділити на два типи: конкретно-професійна (потребує спеціального досвіду і компетентностей) та загально-професійна (передбачає наявність загально-професійних компетентностей).

Виникає ще одна актуальна проблема професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери – оцінювання рівня загально-професійних компетентностей і конкретно-професійних (рівень професійної зацікавленості; отримання задоволення від психолого-педагогічної діяльності та її результату; високий рівень професійної мотивації та самомотивації; рефлективність в оціненні власних можливостей; професійна надійність; сформованість психолого-педагогічного самовизначення особистості).

Виокремимо основні компоненти психолого-педагогічної придатності *(див. рис. 2).*

Базовими компонентами психолого-педагогічної придатності можемо виокремити такі, як: психолого-педагогічна обдарованість (розумові здібності, наявність професійно-необхідних якостей, сформованість конкретно-професійних компетентностей); психолого-педагогічна спрямованість (інтереси, мотиви, потреби й нахили); індивідуальні особливості (фізичний розвиток, психомоторика, особливості нервової системи); визначеність особистості (мотивація до самовдосконалення, становлення психолого-педагогічного образу по життю, професійна ідентифікація).

Наголосимо, що визначення психолого-педагогічної придатності уможливить розроблення ймовірного прогнозу про рівень успішності в освітньому процесі та у подальшій психолого-педагогічній діяльності. Адекватне оцінювання вищеозначених компонентів *(див. рис. 2)* психолого-педагогічної придатності має відбуватися на основі зіставлення та протиставлення професійних вимог до майбутнього фахівця та отримання результатів психодіагностичних досліджень.

Варто виокремити й рівні психолого-педагогічної придатності, як: базовий (відповідає встановленим нормам), достатній (ефективність діяльності в стандартних і незмінних умовах) та високий (ефективність психолого-педагогічної діяльності на довготривалому терміні).

Проведення діагностики психолого-педагогічної придатності майбутніх фахівців потребує визначення та обґрунтування психолого-педагогічних умов організації означеного процесу. В свою чергу, це уможливить прогнозування схильності майбутніх фахівців до діяльності у психолого-педагогічній сфері, а відтак, надасть актуальну інформацію про стан професійного розвитку майбутнього фахівця.

Відповідно до цілей діагностики можна виокремлювати різноманітні психолого-педагогічні умови організації професійної підготовки, але у ході нашого дослідження спрогнозуємо деякі з них. Перша психолого-педагогічна умова має базуватися на діагностиці психолого-педагогічної придатності як системного явища, а відтак потребує розроблення певної моделі діагностування. На другому місці варто детально дослідити професійну підготовку у психолого-педагогічній сфері на елементи інноваційних технологій. Адже використання сучасних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців розширює можливості теоретичної підготовки, й створює поле креативності для втілення практичних ідей. Останнім, але не менш важливим, є створення психолого-педагогічного середовища розвитку як для майбутніх фахівців, так і для вже дипломованих спеціалістів. Тут за основу можна взяти обмін досвідом та спільне професійне вирішення проблем за необхідності.

Наступною актуальною проблемою є підготовка майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери

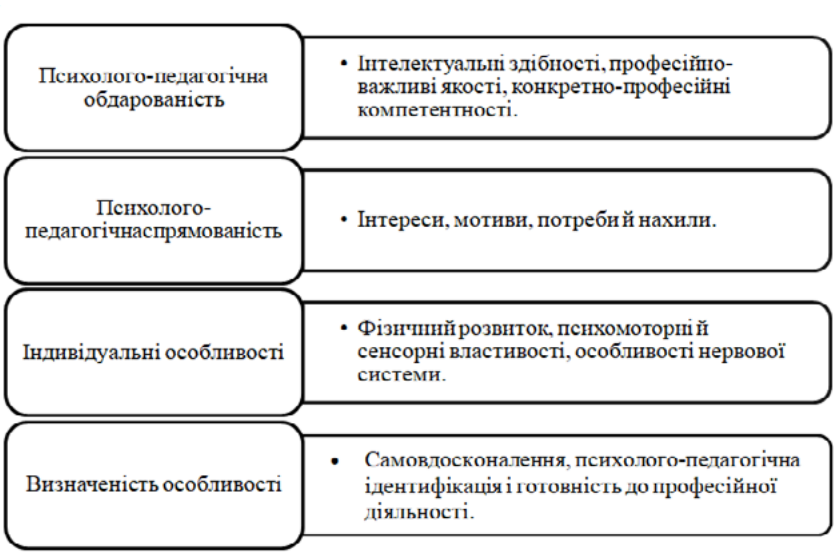


Рис. 2. Компоненти психолого-педагогічної придатності

з акцентом саме на довготривалу професійну діяльність. Досліджуючи професійну діяльність науковці презентують різні структурні класифікації у відповідності до виокремлених ними елементів. В. Панок [12, с. 138] подає наступні структурні компоненти психолого-педагогічної моделі підготовки: мотиваційний, професійно-практичний, особистісно-професійний. У досліджені підкреслюється важливість довготривалої та практичної діяльності майбутнього фахівця та її співвідношення з особистісно-професійним компонентом.

Г. Гончаровська [6, с. 35] у власному науковому доробку акцентує увагу на важливості опанування практичними елементами у майбутній професійній діяльності шляхом «моделювальних навчально-професійних ситуацій», що є найнеобхіднішим елементом у професійній діяльності майбутнього фахівця психолого-педагогічної сфери.

У наукових доробках деяких вітчизняних науковців акцентується увага на проблемах особистісного елементу та їх вплив на професійний елемент. Наприклад, нереалізований і несамоствердже-ний психолого-педагогічний працівник не знатний надавати якісні послуги, а відтак не може бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці. Реалізація особистісного й професійного елементів відображає шляхи та етапи становлення майбутнього фахівця психолого-педагогічної сфери.

Підкреслимо, що доцільно розглядати детально професійний розвиток особистості майбутнього фахівця в процесі професійного самовизначення. Варто піднімати питання важливості особистісного саморозвитку майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери у період здобуття ними фахової освіти та формування необхідних якостей (професійне мислення та комунікація, ставлення до обраної професії, інноваційність освітнього процесу, інтерактивні методики підготовки).

Приймаємо думку науковця Л. Бондаренко [2, с. 269], який наполягає на важливості формування професійних компетентностей підчас навчання у закладі вищої освіти. Вважаємо за необхідне виокремити, що зазначені дослідником компетентності (психолого-педагогічна культура, професійна свідомість) варто розглядати не тільки в сфері психології, а й у психолого-педагогічній сфері. Означені компетентності мають реалізовуватися через призму особистого та професійного інтересу в обраній спеціальності та керуватися практичним досвідом майбутнього фахівця.

Поєднання площин і структурних компонентів одним з одним викликатиме безліч питань. Науковиця Т. Кобилянська [10, с. 202] наголошує на необхідності пошуку ефективної взаємодії компонентів для того, щоб не допустити реалізацію суперечностей між професіональною автономією та особистісною спрямованістю; між гуманістичною складовою та маніпулятивним фактором; між особистими якостями та загально соціальними; між отриманою освітою та самоосвітою.

Наступним питанням є виокремлення якостей майбутнього фахівця для організації довготривалої психолого-педагогічної діяльності. На основі проведеного нами дослідження, вважаємо за необхідне виокремити такі якості, як: сприйняття й усвідомлення вже існуючих і затверджених професійно-соціальних норм, етичне співвідношення психолого-педагогічних принципів з існуючими соціальними ролями, імплементація професійного знання у практичний досвід, усвідомлення себе у новій ролі – психолого-педагогічний фахівець.

Висновки. Проведений аналіз та узагальнення наукової психолого-педагогічної літератури засвідчує, що актуальні проблеми в професійній підготовці майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери виникають у трьох площинах: освітня, особистісна та соціальна. Особливо це стосується їхнього поєднання між собою. Чим більший між ними виникає взаємозв'язків, тим більше виникає питань для дослідження.

Опис різноманітних проблем у професійній підготовці майбутніх фахівців можна зустріти у наукових доробках як вітчизняних, так і закордонних учених, а саме проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери до довготривалої практичної діяльності не досліджується повноцінно.

Професійна підготовка майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери має спиратися на сучасну особистісно-орієнтовану парадигму вищої освіти. Побудований освітній процес на засадах особистісно-орієнтованого навчання, розрахований на підняття особистісних якостей майбутніх фахівців на новий рівень. Такий рівень особистісних якостей стане поштовхом для формування необхідної психолого-педагогічної компетентності та системи професійних навичок задля досягнення успіху в кар'єрі, самовизнання та самовстановлення власної особистості як професіонала, професійної комунікації, рефлексії.

Подальших наукових розвідок потребує розроблення теоретичних і практичних положень задля створення моделі підготовки до довготривалої практичної діяльності майбутнього фахівця психолого-педагогічної сфери.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авшенюк Н. Європейський центр розвитку професійної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2005. № 1. С. 38–39.

2. Бондаренко Л. Ю. Актуальність професії «психолог» у воєнний час. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця : зб. матеріалів ІІ-ї Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Біла Церква, 18 травня 2023 р. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. 2023. С. 266–273.

3. Булах І. С., Волошина В. В., Лохвицька Л. В. Сучасні освітні психотехнології професійної підготовки майбутніх психологів. *Психологія та психосоціальні інтервенції.* 2019. № 2. С. 20–29.

4. Войціх І. Формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький : ХНУ. 2017. 20 с.

5. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 2016. 44 с.

6. Гончаровська Г. Ф. Підготовка психологів до роботи з батьками дітей дошкільного віку, схильних до проявів агресивної поведінки. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 6(2). С. 32–37.

7. Горбатюк Р. Проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* Хмельницький : НАДПСУ, 2017. № 4. С. 123–134.

8. Гура С. О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харьків, 2014. 20 с.

9. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція. *Філософія освіти.* 2006. № 2(4). С. 256–265.

10. Кобилянська Т. В. Формування готовності майбутніх психологів до роботи із сім'ями підлітків у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань. 2019. 459 с.

11. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія. Харків : УІПА, 2007. 162 с. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університ*у 77 Вип. 4, 2023 ISSN 2307-4906

12. Панок В. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи. *Психологія і суспільство.* 2013. № 3. С. 135–141.

13. Матвієнко О. В., Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* 2014. Вип. 1. С. 215–220.

14. Садова В. В. Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти : монографія / наук. ред. проф. Л. О. Хомич; КПІ ДВНЗ «КНУ», МОН України. Кривий Ріг : Вид-во Р. А. Козлов, 2016. 392 с.

15. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: монографія. Київ : Магістр-S, 2018. 200 с.

16. Щербак О. І. Проблеми професійно-педагогічної освіти в сучасних умовах. *Проблеми інженерно-педагогчної освіти: збірник наукових праць Української інженерно-педагогічної академії.* Харків, 2017. Вип. 18–19. С. 50–56.

17. Ящук С. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки магістрів технологічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.02. Умань, 2016. 42 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З РОЗМІНУВАННЯ

ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE IN TRAINING FUTURE DEMINING SPECIALISTS

УДК 623.4:377.5
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.43
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Тушко К.Ю.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін,
Національної академії Державної прикордонної служби України

Коваленко В.Ю.,
ад'юнкт
Національної академії Державної прикордонної служби України

У статті здійснено аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх спеціалістів з розмінування в умовах зростання мінно-вибухових загроз у світі та особливої актуальності цієї проблеми для України. Показано, що ефективність професійної підготовки залежить від інтеграції міжнародних стандартів International Mine Action Standards (IMAS) у навчальні програми, поєднання теоретичної бази з практичним тренуванням на спеціалізованих полігонах та впровадження сучасних технологій. Досвід Великої Британії та Норвегії ілюструє результативність синергії між військовими структурами, неурядовими організаціями та академічними установами, що забезпечує комплексність освітніх моделей і мобільність випускників. Американська система підготовки акцентує на застосуванні інноваційних технологій – безпілотних літальних апаратів, геоінформаційних систем та роботизованих комплексів, які підвищують безпеку й ефективність розмінування та формують у фахівців міждисциплінарні компетентності.

Аналіз досвіду постконфліктних країн, зокрема Боснії і Герцеговини та Хорватії, засвідчує значення створення інституційних структур, довгострокового фінансування й активного залучення громад. Встановлено, що підготовка саперів вимагає не лише технічних знань та фізичної витривалості, а й психологічної стійкості та вміння працювати в умовах підвищеного ризику. Для України адаптація кращих зарубіжних практик є стратегічним завданням, адже мінна небезпека суттєво ускладнює відновлення деокупованих територій і становить загрозу життю цивільного населення. Запропоновано орієнтуватися на гібридні освітні програми з акцентом на практику, сертифікацію за IMAS та інтеграцію сучасних технологій, що дозволить сформувати висококваліфікований кадровий потенціал і забезпечити ефективне відновлення постконфліктних територій.

Ключові слова: *спеціалісти з розмінування, готовність, готовність до професійної діяльності, готовність до професійної діяльності майбутніх спеціалістів з розмінування, професійна підготовка, формування.*

The article analyzes the foreign experience of training future demining specialists in the conditions of the growth of mine-explosive threats in the world and the special relevance of this problem for Ukraine. It is shown that the effectiveness of professional training depends on the integration of international Mine Action Standards (IMAS) into educational programs, the combination of a theoretical base with practical training at specialized training grounds, and the introduction of modern technologies. The experience of Great Britain and Norway illustrates the effectiveness of synergies between military structures, non-governmental organizations and academic institutions, which ensures the complexity of educational models and the mobility of graduates. The American training system emphasizes the application of innovative technologies – unmanned aerial vehicles, geoinformation systems and robotic complexes, which increase the safety and efficiency of demining and form interdisciplinary competencies in specialists.

Analysis of the experience of post-conflict countries, in particular Bosnia and Herzegovina and Croatia, testifies to the importance of creating institutional structures, long-term financing and active involvement of communities. It has been established that the training of sappers requires not only technical knowledge and physical endurance, but also psychological stability and the ability to work in conditions of increased risk. For Ukraine, the adaptation of the best foreign practices is a strategic task, because the mine danger significantly complicates the restoration of deoccupied territories and poses a threat to the lives of the civilian population. It is proposed to focus on hybrid educational programs with an emphasis on practice, IMAS certification and integration of modern technologies, which will allow to form highly qualified personnel potential and ensure effective recovery of post-conflict territories

Key words: *demining specialists, readiness, readiness for professional activity, readiness for professional activity of future demining specialists, professional training, formation.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальність проблеми підготовки фахівців із розмінування зумовлена масштабними викликами, що постали перед людством унаслідок воєнних конфліктів. За оцінками міжнародних організацій, понад 60 країн світу сьогодні потерпають від мінної небезпеки. Міни та вибухонебезпечні залишки війни становлять не лише серйозну загрозу для життя та здоров'я цивільного населення, а й суттєво гальмують соціально-економічний розвиток постраждалих регіонів. Вони блокують доступ до орних земель, інфраструктури, об'єктів життєзабезпечення, а також унеможливлюють безпечне повернення переселенців. У цьому контексті проблема гуманітарного розмінування виходить за межі суто військової сфери та набуває гуманітарного, соціального й екологічного значення [14].

Зростання масштабів мінної небезпеки актуалізує питання професійної підготовки кадрів, здатних ефективно та безпечно здійснювати розмінування. Міжнародний досвід доводить, що якість навчання майбутніх спеціалістів у цій сфері прямо впливає на рівень безпеки місій та швидкість відновлення територій. У багатьох країнах створені спеціалізовані навчальні центри, які поєднують теоретичну підготовку, тренування на полігонах, використання

сучасних технічних засобів і моделювання реальних умов. Значна увага приділяється міждисциплінарності навчання, адже фахівець із гуманітарного розмінування повинен володіти знаннями з інженерії, вибухотехніки, медицини надзвичайних ситуацій, а також мати психологічну стійкість [2].

Отже, аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх спеціалістів із розмінування дає можливість не лише визначити ефективні освітні моделі, а й адаптувати їх до українських реалій. Це дозволить забезпечити формування висококваліфікованого кадрового потенціалу, необхідного для успішного відновлення та безпечного розвитку постконфліктних територій [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор. Проблема підготовки фахівців з розмінування набуває особливої актуальності у сучасних умовах, коли мінно-вибухові загрози становлять серйозну небезпеку як для військових, так і для цивільного населення. Українські та зарубіжні науковці активно досліджують різні аспекти цієї проблеми, зокрема професійну підготовку, психологічну стійкість, технологічні інновації та методику навчання [4–7].

Сучасні наукові дослідження вказують на необхідність комплексного підходу до підготовки фахівців з розмінування, що поєднує технологічні інновації, психологічну підтримку та міжнародні стандарти. Майбутні розробки мають спрямовуватися на вдосконалення практичних методик та інтеграцію новітніх технологій у навчальний процес [10].

Мета статті – за результатами узагальненого аналізу наукової літератури визначити стан розробленості проблеми.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі, де міни та вибухонебезпечні залишки війни (надалі – ERW) становлять загрозу для мільйонів, ефективна підготовка фахівців з розмінування є критичною. Аналіз зарубіжного досвіду, зокрема Великої Британії та Норвегії, демонструє успішну інтеграцію міжнародних стандартів International Mine Action Standards (надалі – IMAS) з військовим досвідом. Ці країни поєднують теоретичну базу з практикою, забезпечуючи сертифікацію, що відповідає глобальним вимогам [12].

Велика Британія має розвинену систему, де військовий досвід Королівського флоту доповнюється неурядовими програмами. Провідним центром є Школа розмінування та дайвінгу офіцерів BMC (The Mine Warfare and Clearance Diving Officers' School). Тут готують елітних дайверів-розмінувачів для морських операцій. Навчання триває кілька місяців і включає теоретичні модулі з ідентифікації боєприпасів від сучасних мін до реліквій Другої світової війни, а також практичні тренування з використанням гідравлічних інструментів і ручних методів на глибинах до 60 м. Акцент на роботах під тиском, контртерористичних операціях та вибухонебезпечних боєприпасів. Полігони імітують реальні умови, включаючи підводні пошуки на повітрі та змішаному газі. Ця школа інтегрує IMAS через оцінку компетенцій, забезпечуючи перехід від військових навичок до гуманітарних [8].

Доповнює систему благодійна організація The HALO Trust – найбільша у світі з гуманітарного розмінування. Їх програми, акредитовані Університетом Глазго-Каледоніан, фокусуються на EOD-рівнях 1–3 та HIEDD (гуманітарне знищення імпровізованих вибухових пристроїв). Курс Field Officer триває 6,5 місяців: старт у штаб-квартирі в UK з теорії (аналіз ризиків, лідерство), перехід до польових тренувань у зонах конфліктів. 70% випускників – демінери з локальних громад, що проходять IMAS-сумісне навчання з першої допомоги та спеціалізованих детекторів. HALO очистила мільйони мін, інтегруючи IMAS у TNA (аналіз потреб навчання) та сертифікацію, що визнається ООН [11].

У Норвегії лідером є Norsk Folkehjelp (Norwegian People's Aid) – організація з 30-річним досвідом mine action. Їх «Норвезька школа розмінування» (Norsk Folkehjelp Mine Action) координує тренінги в 21 країні, очистивши 2 млн ERW. Глобальний тренінговий центр у Сараєво спеціалізується на detection dogs (18-місячна програма для собак та кінологів), але проводяться й курси для людей: IMAS EOD Level 2 для 16 студентів з 10 країн. Навчання включає ризик-освіту, land release та роботу в мінних полях. Норвегія підтримує Україну, навчаючи 14 собак і створюючи центр для кінологів. Військовий досвід інтегровано через партнерства з ЗСУ, з фокусом на IMAS для стандартизації.

В обох країнах структура базується на IMAS 06.10: TNA на всіх рівнях, чіткі learning objectives, TMP (пакет управління тренінгами). Фундаментальна теорія охоплює стандарти безпеки, правові аспекти, оцінку ризиків (2–4 тижні). Інтенсивна практика – на спеціалізованих полігонах: симуляція мінних полів, дайвінг, робототехніка. Тривалість – 3–18 місяців, з оцінкою компетенцій (тести, польові симуляції). Випускники отримують сертифікати з деталями (години, рівень досягнення).

IMAS – основа: визначає компетенції, вимагає акредитації, інтеграції військового досвіду в TNA. Сертифікати видаються після верифікації, забезпечуючи мобільність фахівців. Це гарантує безпеку та ефективність, як у HALO (120 кредитів SCQF) чи NPA (ООН-визнання).

Досвід UK та Норвегії – модель для глобального розмінування: баланс традицій і стандартів. Для України – урок у гібридних програмах з акцентом на практику та сертифікацію.

Американська модель підготовки фахівців з розмінування вирізняється своєю технологічною орієнтацією та активною роллю приватного сектору, що робить її ефективною та гнучкою. Цей підхід є цінним для аналізу, адже дозволяє зрозуміти,

як США адаптують освітні програми до сучасних викликів, зокрема в галузі гуманітарного розмінування. Ключовим елементом американської системи є фокус на застосуванні передових технологій. Замість традиційних методів, які є повільними та небезпечними, США активно впроваджують інновації, що значно підвищують ефективність і безпеку розмінування. Йдеться про використання: безпілотних літальних апаратів (БПЛА): дрони оснащені камерами високої роздільної здатності та тепловізорами для картографування територій, виявлення підозрілих об'єктів та моніторингу зон розмінування з безпечної відстані. Це дозволяє швидко і точно оцінити масштаби забруднення; геоінформаційних систем (ГІС): ці системи інтегрують дані, зібрані з різних джерел (дрони, супутники, наземні датчики), для створення детальних карт мінних полів. Це допомагає планувати операції, відстежувати прогрес та документувати результати; роботизованих комплексів: роботи, керовані дистанційно, використовуються для розвідки, знешкодження боєприпасів та очищення територій. Вони можуть бути оснащені різноманітними маніпуляторами, датчиками та детекторами, що дозволяє виконувати завдання в небезпечних умовах, мінімізуючи ризики для людей.

Такий акцент на технологіях формує у фахівців не просто навички роботи з вибухонебезпечними предметами, а й компетенції в галузі інженерії, робототехніки та аналізу даних [9].

Хоча практична підготовка здебільшого здійснюється приватним сектором, співпраця з університетами є не менш важливою. Університети відіграють роль центрів фундаментальних досліджень, розробки нових технологій та формування теоретичної бази для майбутніх програм.

Отже, американська модель демонструє ефективну синергію між академічною наукою, інноваційними технологіями та практичним досвідом приватних компаній. Цей підхід забезпечує високий рівень підготовки фахівців, здатних ефективно та безпечно вирішувати найскладніші завдання з розмінування.

Аналіз досвіду колишніх зон конфліктів демонструє ефективні моделі підготовки спеціалістів з розмінування та відновлення територій.

Боснія і Герцеговина створила Боснійський центр з розмінування (BHMAC) як централізовану структуру з чіткою ієрархією: національний рівень координує стратегію, регіональні офіси забезпечують оперативне управління, а місцеві підрозділи здійснюють безпосередні роботи. Фінансування здійснювалося через міжнародні донорські програми з поступовим переходом на державний бюджет.

Хорватія розробила Хорватський центр розмінування (HCR) з акцентом на швидку підготовку місцевих кадрів. Модель «тренер-тренерів» передбачала навчання досвідчених місцевих фахівців міжнародними експертами, які потім самостійно готували нові покоління спеціалістів. Це забезпечило масштабування програм при збереженні якості підготовки.

Ключовими факторами успіху виявилися: створення стійких інституційних структур, поєднання міжнародної експертизи з місцевими знаннями, забезпечення довгострокового фінансування та активне залучення громадянського суспільства. Ці моделі підтверджують важливість комплексного підходу до підготовки спеціалістів, що поєднує технічні навички з розумінням соціокультурного контексту та потребами постраждалих громад.

Висновки. Проведений аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх спеціалістів з розмінування дозволяє сформулювати низку ключових висновків. Дослідження свідчить, що ефективність професійної підготовки в цій галузі безпосередньо залежить від інтеграції міжнародних стандартів, зокрема International Mine Action Standards (IMAS), у навчальні програми. Досвід Великої Британії та Норвегії демонструє успішне поєднання теоретичної бази з інтенсивною практикою на спеціалізованих полігонах, що імітують реальні умови. Сертифікація, заснована на верифікації компетенцій, забезпечує мобільність фахівців та відповідність глобальним вимогам безпеки. Важливим аспектом є також синергія між військовими структурами, неурядовими організаціями (такими як The HALO Trust та Norwegian People's Aid) та академічними установами, що сприяє створенню гнучких і адаптивних освітніх моделей.

Окремої уваги заслуговує американська модель, яка вирізняється технологічною орієнтацією та активним залученням приватного сектору. Акцент на використанні безпілотних літальних апаратів, робототехнічних комплексів та геоінформаційних систем формує у майбутніх фахівців не лише традиційні навички сапера, але й компетенції в галузі інженерії та аналізу даних. Досвід колишніх зон конфліктів, таких як Боснія і Герцеговина та Хорватія, засвідчує важливість створення стійких інституційних структур, поєднання міжнародної експертизи з місцевими знаннями та забезпечення довгострокового фінансування. Для України, яка стикається з масштабним забрудненням територій вибухонебезпечними предметами, адаптація цих кращих практик є нагальною необхідністю. Упровадження гібридних програм з акцентом на практичну підготовку, психологічну стійкість та сертифікацію відповідно до IMAS дозволить сформувати висококваліфікований кадровий потенціал, здатний забезпечити безпеку та сприяти відновленню постконфліктних територій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко В. І. Технологічні інновації у розмінуванні: застосування дронів та штучного інтелекту. Київ : Наукова думка, 2023. 215 с.

2. Григоренко Л. М. Міжнародні стандарти підготовки саперів: порівняльний аналіз систем НАТО та України. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2022. 180 с.

3. Іваненко С. П. Психологічна стійкість фахівців з розмінування: теорія та практика. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2022. 150 с.

4. Ковальчук М. О. Модульна система підготовки спеціалістів з розмінування: теорія та експеримент. Одеса : Астропринт, 2021. 240 с.

5. Лисенко В. С. Оптимізація навчальних програм для саперів у сучасних умовах. Київ : НАСВ, 2019. 132 с.

6. Мельник П. В. Кібербезпека у контексті сучасних вибухових пристроїв. Харків : Право, 2021. 98 с.

7. Павлюк О. К. Робототехнічні комплекси у гуманітарному розмінуванні. Дніпро : Ліра, 2023. 175 с.

8. Петров О. І. Професійна компетентність саперів: інтеграція теорії та практики. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 210 с.

9. Родікова О. В. Формування професійної готовності саперів: когнітивні та емоційні аспекти. Вінниця : Нова книга, 2020. 190 с.

10. Сидоренко І. Ю. Психологічні методи зменшення стресу у фахівців з розмінування. Запоріжжя : ЗНУ, 2019. 120 с.

11. Шевченко Т. М. VR-тренування у підготовці саперів: ефективність та перспективи. Київ : Педагогічна думка, 2021. 160 с.

12. International Mine Action Standards (IMAS). 4th ed. Geneva : UNMAS, 2022. URL: https://www.mineactionstandards.org (дата звернення: 15.06.2024).

13. Мельник О. В. Військова освіта в Україні: проблеми і перспективи розвитку : монографія. Львів : НАСВ, 2015. 240 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ ДО ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

SHAPING THE RESEARCH READINESS OF PROSPECTIVE EDUCATORS IN THE FIELD OF PEDAGOGY

УДК 377.02
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.44
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Фенцик О.М.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету

У статті порушено проблему формування готовності майбутніх працівників освіти до проведення науково-педагогічних досліджень. Особливу увагу зосереджено на підготовці здобувачів вищої освіти спеціальностей дошкільної, початкової та спеціальної освіти (логопедії), що потребує комплексного підходу до розвитку їх дослідницької компетентності. Проаналізовано сутність і структуру дослідницької компетентності, виділено когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивний та комунікативний компоненти, які комплексно впливають на результат професійної дослідницької підготовки. Розглянуто сучасні наукові підходи до формування готовності здобувачів освіти до науково-педагогічної діяльності, зокрема через інтеграцію аудиторної та позааудиторної роботи, участь у наукових гуртках, виконання курсових і кваліфікаційних робіт, використання цифрових і міждисциплінарних ресурсів. Значна увага приділяється практико-орієнтованим аспектам підготовки, що включають проведення педагогічних спостережень, експериментальних досліджень, аналіз освітніх програм, моделювання та апробація корекційних й навчальних технологій у межах відповідних спеціальностей. У статті представлено узагальнену концептуальну модель формування готовності майбутніх працівників освіти до досліджень, що поєднує етапи теоретичного навчання, практичного застосування методів та рефлексивного аналізу результатів. Запропоновано рекомендації щодо створення умов для ефективного розвитку дослідницької компетентності майбутніх педагогів, акцентовано увагу на інноваційних, міждисциплінарних і цифрових підходах. Обґрунтовано, що системне формування готовності до науково-педагогічних досліджень сприяє розвитку професійно зрілих, дослідницько активних педагогів, здатних ефективно впроваджувати інновації в освітню практику та здійснювати педагогічну діагностику. Перспективи подальших досліджень полягають у розвитку методологічних підходів до оцінювання рівня готовності здобувачів освіти, розширенні практико-дослідницьких напрямів та активному використанні сучасних цифрових технологій у проведенні педагогічної діагностики.
Ключові слова: *дослідницька компетентність; педагогіка; дошкільна освіта; початкова освіта; цифрові технології в освіті; інноваційне навчання; освітнє середовищ; спеціальна освіта.*

The article addresses the problem of developing readiness among future educators to conduct scientific and pedagogical research within the context of the modern innovative university environment. Particular attention is devoted to the training of students in preschool, primary, and special education (speech therapy), which requires a comprehensive approach to the development of their research competence. The authors analyze the essence and structure of research competence, identifying its cognitive, operational-activity, motivational-value, reflective, and communicative components, which interact throughout the process of professional preparation. Contemporary scientific approaches to fostering readiness for research activity are considered, including the integration of classroom and extracurricular work, participation in scientific circles, completion of course and qualification papers, as well as the use of digital and interdisciplinary resources. Significant emphasis is placed on practice-oriented aspects of training, such as pedagogical observation, experimental research, analysis of educational programs, and the testing of corrective technologies within relevant specializations. The article proposes a generalized conceptual model for developing research readiness, which integrates stages of theoretical learning, practical application of methods, and reflective analysis of results. Practical recommendations are provided regarding the creation of conditions for the effective development of research competence among future teachers, with a particular focus on innovative, interdisciplinary, and digital approaches. It is substantiated that the systematic formation of readiness for scientific and pedagogical research fosters the development of professionally mature, research-active educators who are capable of effectively implementing innovations into educational practice and ensuring high learning outcomes. Prospects for further research include the advancement of methodological approaches to assessing the level of readiness of students, the expansion of practice-research bases, and the active integration of modern digital technologies into teacher education.
Key words: *research competence; pedagogy; preschool education; primary education; digital technologies in education; innovative learning; educational environment; special education.*

Постановка проблеми. Вивчення проблеми формування готовності майбутніх працівників освіти до проведення наукових педагогічних досліджень зумовлене низкою чинників. По-перше, інтеграція національної системи освіти до європейського та світового освітнього простору передбачає посилення науково-дослідної складової професійної підготовки педагогів як однієї з ключових вимог сучасних стандартів освіти. По-друге, розширення можливостей для формальної й неформальної освіти – через грантові програми, академічну мобільність, міжнародні стажування та обміни – потребує від здобувачів уміння опановувати методологію дослідження та впроваджувати її у практику. По-третє, зростає суспільна потреба у створенні й розвитку інклюзивного освітнього середовища, що значною мірою актуалізувалося внаслідок російсько-української війни та нових соціально-педагогічних викликів.

Численні наукові дослідження доводять, що саме залучення здобувачів до науково-дослідної діяльності формує аналітичне мислення, здатність до самостійного здобуття знань і критичного осмислення педагогічних явищ [16; 2; 5]. Для майбутніх вихователів, учителів початкової школи та спеціальних педагогів особливого значення набуває вміння застосовувати дослідницькі підходи до розв'язання практичних завдань, адже саме це визначає ефективність освітнього процесу в умовах оновлених стандартів та сучасних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему готовності майбутніх працівників освіти до проведення наукових педагогічних досліджень розглянуто у працях багатьох учених. Наприклад, М. Головань у рамках цієї теми розглядає структуру і педагогічні умови розвитку поняття «дослідницька компетентність» [6]; Роганова М., Чайка О. та Рашидова С. значну увагу приділяють формуванню науково-дослідної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки, підкреслюючи інтеграцію теоретичних і практичних її складових [16]; Л. Бондаренко аналізує умови формування дослідницьких умінь в умовах магістратури, розглядаючи їх як необхідний елемент професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти [2]; Р. Вернидуб досліджував формування дослідницької компетентності у здобувачів освіти-бакалаврів педагогічних університетів. З іншого боку, означену проблематику не можливо розглядати без врахування психологічних предикторів розвитку професійних компетентностей [3]. Зокрема йдеться про особистісну властивість – відповідальність. Так у роботах Г. Бєлєнької [1], Н. Стаднік та Ю. Волинець [4], О. Міщеня та О. Третяк [9] акцентовано, що готовність до дослідницької діяльності передбачає інтеграцію наукової та особистісно-ціннісної складових, сформованої відповідальності, мотивації майбутніх фахівців до пізнання, їхньої здатності до рефлексії та інноваційного мислення.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Попри значну кількість наукових розвідок, вважаємо, що досі недостатньо дослідженими залишаються питання комплексного формування готовності до науково-педагогічних досліджень майбутніх фахівців дошкільної, початкової та спеціальної освіти. У науковому дискурсі бракує узагальнених підходів щодо інтеграції дослідницької компетентності з іншими складовими професійної готовності педагогів, досі залишається актуальним пошук ефективних педагогічних умов, які б забезпечували практико-орієнтований та дослідницький характер підготовки здобувачів вищої освіти.

Метою статті є наукове обґрунтування особливостей формування готовності майбутніх працівників освіти до проведення науково-педагогічних досліджень, а також виокремлення педагогічних умов та чинників, що сприяють ефективному розвитку дослідницької компетентності здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У працях М. Голованя дослідницька компетентність визначається як системоутворююче поняття, що поєднує когнітивний, операційно-діяльнісний та мотиваційно-ціннісний компоненти, а її формування відбувається у процесі професійної підготовки завдяки поєднанню теоретичних знань і практичних дослідницьких умінь та навичок. Учений наголошує, що саме дослідницька компетентність виступає умовою розвитку здатності педагога критично аналізувати освітні явища, виявляти проблемні ситуації та пропонувати науково обґрунтовані шляхи їх розв'язання [5].

Здебільшого науковці поділяють ідею, що дослідницька компетентність має інтегративний характер і виходить за межі суто академічної діяльності майбутніх фахівців. Так, Л. Бондаренко, досліджуючи формування дослідницької компетентності в умовах навчання на магістратурі, підкреслює її роль у становленні майбутнього викладача вищої школи як суб'єкта педагогічного пошуку. Вона наголошує, що опанування дослідницьких умінь сприяє формуванню у здобувачів освіти вміння проектувати навчально-виховні процеси на основі наукових даних та застосовувати методологію педагогічних досліджень для вирішення конкретних освітніх завдань [2]. Подібної позиції дотримується М. Роганова з колегами, які розглядають дослідницьку компетентність як результат інтеграції знань, досвіду та особистісної активності, що сприяє якісному виконанню науково-педагогічних досліджень [16]. Р. Вернидуб, вивчаючи специфіку формування дослідницької компетентності у здобувачів освіти бакалаврського ступеня, які навчаються у педагогічних університетах, доводить, що вже на початкових етапах професійної підготовки варто забезпечувати умови для розвитку базових дослідницьких компетенцій здобувачів. Йдеться передусім про аналіз наукових джерел, роботу з емпіричними даними, формулювання та перевірку гіпотез. У такий спосіб, на його думку, забезпечується послідовність між освітніми рівнями й формується фундамент для подальшого поглиблення компетентностей на етапі магістерської та аспірантської підготовки [3].

Зміст та сутність поняття «дослідницька компетентність» тісно пов'язані і з особистісними характеристиками майбутнього педагога. Г. Бєлєнька підкреслює, що професійна компетентність вихователів дошкільних закладів невіддільна від сформованого дослідницького ставлення до власної практики, що передбачає постійне вдосконалення педагогічних дій на основі аналізу й самоаналізу [1]. Питання відповідальності як складової готовності до дослідницької діяльності також висвітлюють Ю. Волинець і Н. Стаднік, які наголошують, що

саме відповідальність за результати власних педагогічних рішень формує готовність майбутнього педагога до системного наукового пошуку [4]. О. Міщеня та О. Третяк також розглядають професійно-педагогічну відповідальність як важливий чинник реалізації дослідницької компетентності, адже без внутрішньої готовності брати на себе відповідальність за освітні новації науково-дослідна діяльність втрачає практичну значущість [9].

Загалом, аналіз праць засвідчує, що дослідницька компетентність не може розглядатися лише як сукупність технічних умінь, вона ґрунтується на більш широких соціокультурних та особистісних чинниках. Про це йдеться зокрема у працях О. Злобіної [7], А. Ручки та А. Наумової [10], Є. Сап'ян та милославської О. [11], а також працях зарубіжних авторів: Covey S [13], Czygier S. [14], а також Minczanowska A [15]. Дослідники підкреслюють важливість розвитку особистісної зрілості, ціннісних орієнтацій та свободи відповідального вибору як чинників, що безпосередньо впливають на здатність особистості реалізувати дослідницький потенціал. У цьому контексті можна стверджувати, що дослідницька компетентність – інтегративна категорія, яка синтезує схильність до наукових досліджень, наявність сформованих необхідних професійних якостей та особистісні характеристики здобувачів освіти.

Отже, дослідницька компетентність майбутніх працівників освіти визначається як багаторівневе утворення, що поєднує знання про методологію й методи науково-педагогічних досліджень, практичні вміння їх здійснення, а також особистісно-ціннісні якості, що забезпечують відповідальне й усвідомлене ставлення до наукової діяльності. Її формування є не лише важливою умовою професійної підготовки, а й запорукою розвитку педагогічної науки загалом. У науковій літературі структура дослідницької компетентності визначається як багатокомпонентна система, що поєднує різні рівні знань, умінь і особистісних якостей. Найпоширенішим є підхід до її аналізу через призму аналізу когнітивного, операційно-діяльнісного та мотиваційно-ціннісного компонентів [6; 2; 16]. Когнітивний компонент охоплює систему наукових знань, пов'язаних із методологією та методами педагогічних досліджень. Він передбачає володіння понятійним апаратом, знанням етапів і логіки наукового пошуку, умінням орієнтуватися у сучасних педагогічних концепціях та інноваційних технологіях. Згідно переконань М. Голованя, когнітивний компонент виступає основою для усвідомленого та критичного аналізу освітніх явищ [6], тоді як Л. Бондаренко наголошує на важливості його постійного оновлення відповідно до динаміки наукового знання [2].

Операційно-діяльнісний компонент дослідницької компетентності включає вміння і навички здійснювати власне дослідницьку діяльність: визначати проблему, формулювати гіпотези, добирати адекватні методи, збирати та інтерпретувати емпіричні дані, здійснювати статистичний і якісний аналіз. Роганова М., Чайка О. та Рашидова С. вказують, що цей компонент тісно пов'язаний із розвитком практичного досвіду здобувачів освіти у виконанні науково-дослідних завдань, курсових і кваліфікаційних робіт [16]. Вернидуб Р. акцентує на необхідності раннього залучення здобувачів освіти до дослідницьких практик, що забезпечує поступове ускладнення операційних дій і підвищує їхню самостійність. Здобувач поступово удосконалює навички пошуку, аналізу та інтерпретації інформації із наукових джерел, що зрештою також сприяє концентрації на найбільш конгруентній тематиці, яка відповідатиме уподобанню здобувача [3].

Мотиваційно-ціннісний компонент репрезентує внутрішні установки, інтерес до наукового пошуку, прагнення до самореалізації та професійного зростання. Він поєднує готовність брати на себе відповідальність за результати дослідницької діяльності та усвідомлювати її соціальну значущість. Як зазначають Волинець Ю і Стаднік Н., саме відповідальність є визначальним фактором становлення готовності до досліджень у майбутніх педагогів [4]. Міщеня О. і Третяк О. розглядають професійно-педагогічну відповідальність як невід'ємний елемент реалізації дослідницької компетентності, що забезпечує поєднання наукових знань з практичними освітніми завданнями [9].

Окремі науковці пропонують розширені структури дослідницької компетентності. Так, Головань М. виділяє ще рефлексивний компонент, що передбачає здатність до критичного аналізу результатів власної діяльності, а також комунікативний, пов'язаний із вмінням презентувати результати досліджень у науковому середовищі [5]. Подібну думку підтримує Бєлєнька Г., наголошуючи, що педагог-дослідник повинен не лише здійснювати пошукову діяльність, а й інтегрувати її у власну професійну практику через самоаналіз та співпрацю з колегами [1].

Отже, можемо сказати, що дослідницька компетентність є інтегративним утворенням, структура якого включає когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, а також рефлексивний і комунікативний компоненти. Їхня єдність забезпечує не лише здатність майбутнього педагога до здійснення науково-педагогічних досліджень, але й формує його професійну ідентичність як суб'єкта діяльності в освітньому середовищі. Водночас, формування готовності майбутніх працівників освіти до проведення науково-педагогічних досліджень є багатовимірним процесом, який потребує врахування специфіки окремих освітніх спеціальностей. Наприклад, у межах підготовки фахівців дошкільної, початкової та спеціальної освіти (логопедії) цей процес поєднує набуття

теоретико-методологічних знань, розвиток практичних дослідницьких умінь і формування особистісно-ціннісних орієнтацій, спрямованих на відповідальне здійснення наукової діяльності.

Для майбутніх фахівців дошкільної освіти дослідницька компетентність набуває особливого значення у зв'язку з потребою створення інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток дітей раннього та дошкільного віку. Г. Бєлєнька зазначає, що професійна компетентність вихователя невіддільна від його здатності критично аналізувати педагогічні ситуації та впроваджувати зміни на основі дослідницької діяльності. Формування готовності до науково-педагогічних досліджень у майбутніх вихователів передбачає опанування методів психолого-педагогічної діагностики, аналізу розвитку дітей, вивчення ефективності виховних програм. Важливою умовою є також інтеграція дослідницької активності здобувачів із практикою роботи в закладах дошкільної освіти, що забезпечує рефлексію та осмислення результатів власних педагогічних рішень [1].

У системі підготовки майбутніх педагогів початкової школи дослідницька діяльність пов'язана з необхідністю забезпечення якості початкової освіти в умовах модернізації стандартів та підвищених суспільних очікувань. Коновальчук І., Вишнівська Н., Прошкуратова Т., Кобаль Б. та Саєнко Ю. підкреслюють, що формування готовності до досліджень у майбутніх педагогів початкових класів є невід'ємним аспектом їхньої професійної підготовки. Цей процес включає оволодіння методами аналізу навчальних програм, вивчення ефективності дидактичних засобів і педагогічних технологій, проведення експериментальної перевірки нових форм організації освітнього процесу. Значну роль відіграє розвиток умінь працювати з науковими джерелами, формулювати й перевіряти гіпотези щодо вдосконалення навчально-виховної діяльності [8]. Важливо також підкреслити значення формування у здобувачів відповідального ставлення до результатів власної діяльності, що розглядається як складова професійно-педагогічної відповідальності [9].

Особливу специфіку також має формування готовності до науково-педагогічних досліджень у майбутніх фахівців спеціальної освіти, зокрема логопедів. У цій сфері дослідницька діяльність спрямована на вивчення порушень мовленнєвого розвитку, пошук ефективних методів корекції та розробку інноваційних логопедичних технологій. М. Головань підкреслює, що формування дослідницької компетентності спеціального педагога потребує розвитку не лише загальнопедагогічних, а й спеціалізованих умінь, зокрема застосування діагностичних методик, аналізу результатів корекційно-розвивальної роботи, міждисциплінарної інтеграції знань із психології, дефектології та педагогіки [5]. Логопед-дослідник має вміти проєктувати експериментальні програми, оцінювати їхню результативність і формувати наукові висновки, що можуть бути впроваджені в практику роботи закладів освіти.

Таким чином, формування готовності майбутніх педагогів до проведення науково-педагогічних досліджень у межах спеціальностей «дошкільна освіта», «початкова освіта» та «спеціальна освіта (логопедія)» має здійснюватися на основі інтеграції когнітивного, діяльнісного та ціннісного аспектів. Когнітивний аспект забезпечує засвоєння теоретико-методологічних знань, діяльнісний – розвиток практичних умінь проведення досліджень, а ціннісний – формування відповідального ставлення до наукової діяльності та готовності впроваджувати результати досліджень у власну професійну практику. В умовах інноваційного університетського середовища таке формування передбачає поєднання аудиторної, практичної та науково-дослідної роботи, що у своїй сукупності створює підґрунтя для становлення майбутнього педагога як активного суб'єкта педагогічної науки й практики.

Одним із напрямів удосконалення підготовки здобувачів вищої освіти у галузі педагогічної освіти є інтеграція дослідницького компоненту у навчальні плани. Це означає включення до освітніх програм дисциплін, спрямованих на засвоєння методології педагогічних і психологічних досліджень, організацію навчально-дослідницьких практик, а також забезпечення систематичного виконання здобувачами завдань, що потребують застосування наукових методів досліджень [8]. У підготовці фахівців дошкільної освіти акцент доцільно робити на практико-орієнтованих дослідженнях: спостереження за дитиною, аналіз освітнього середовища, діагностика розвитку та поведінки вихованців [1]. Майбутні вчителі початкової школи можуть опановувати навички організації педагогічного експерименту, вміння працювати з результатами навчальної діагностики та формулювати наукові висновки, що підтверджується дослідженнями М. Роганової та її колег [16]. Натомість підготовка логопедів потребує зосередження на експериментально-корекційних методиках, перевірці ефективності спеціальних програм і розробок, що вимагає від здобувачів освіти поєднання педагогічних, психологічних та медичних знань [5].

Важливим засобом формування дослідницької компетентності виступає активне залучення здобувачів освіти до роботи наукових гуртків, участі у студентських конференціях і проблемних групах, що сприяє розвитку вмінь формулювати гіпотези, опрацьовувати наукові джерела та представляти результати власних досліджень. Як зазначає Л. Бондаренко, саме наставництво науково-педагогічних працівників і поступове включення здобувачів освіти у дослідницькі спільноти підвищують

їхню готовність до самостійної наукової роботи [2]. Важливим етапом також є написання курсових і кваліфікаційних робіт, які мають мати не лише реферативний, але й емпіричний характер, забезпечуючи студентам досвід проходження всіх етапів наукового пошуку: від постановки проблеми до аналізу результатів [3].

Сучасний етап розвитку педагогічної науки висуває особливі вимоги до цифрової компетентності майбутніх педагогів. Оволодіння сучасними програмами статистичного аналізу, електронними базами даних, інструментами онлайн-опитувань і цифровими ресурсами для корекційної роботи є невід'ємною складовою підготовки педагогів нового покоління [8]. Це набуває особливої ваги у сфері спеціальної освіти, де логопеди застосовують мультимедійні технології для діагностики й корекції мовленнєвих порушень.

Не менш значущим є формування ціннісно-мотиваційного ставлення здобувачів освіти до наукової діяльності. Як слушно підкреслюють Ю. Волинець та Н. Стаднік, відповідальність як особистісна характеристика виступає важливою складовою готовності до професійної діяльності педагога [4]. Отже, можемо сказати, що ефективне формування готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності передбачає реалізацію комплексу взаємопов'язаних процедур: інтеграцію дослідницької складової в освітній процес, застосування проблемно-дослідницьких завдань, наставництво, розвиток цифрової компетентності та ціннісного ставлення до науки. У результаті забезпечується розвиток когнітивного, операційного й мотиваційного компонентів дослідницької компетентності. Таким чином, майбутні вихователі, учителі початкової школи та логопеди здобувають не лише знання й уміння, необхідні для проведення науково-педагогічних досліджень, але й формують внутрішню готовність до постійного професійного самовдосконалення.

На основі викладеного можемо сформувати етапи формування готовності майбутніх педагогів до проведення науково-педагогічних досліджень:

– інформаційно-підготовчий етап, який передбачає засвоєння студентами базових теоретичних знань із методології та методів педагогічних досліджень, ознайомлення з науковою літературою та сучасними дослідницькими практиками;

– практико-орієнтований етап, який реалізується через виконання навчально-дослідницьких завдань, курсових і кваліфікаційних робіт, а також участь у наукових гуртках і проблемних групах, що дозволяє відпрацьовувати методи збору та аналізу даних, формулювати гіпотези та оцінювати ефективність педагогічних рішень;

– рефлексивно-аналітичний етап, який спрямований на критичний аналіз власної дослідницької діяльності, оцінку результатів, формулювання висновків і рекомендацій для практичного застосування знань у професійній діяльності.

Щодо умов ефективного формування готовності майбутніх педагогів до проведення науково-педагогічних досліджень варто виокремити інноваційне університетське середовище, що забезпечує поєднання аудиторних і позааудиторних форм навчання, включаючи наукові гуртки та доступ до сучасних технологій; педагогічне наставництво, що передбачає консультації викладачів та наукових керівників; наявність практико-дослідницької бази, що дозволяє застосовувати теоретичні знання в реальних освітніх умовах; розвинута цифрова компетентність, що передбачає оволодіння програмним забезпеченням для статистичного й якісного аналізу педагогічних даних; мотиваційне і ціннісне середовище, що стимулює внутрішню зацікавленість до наукового пошуку та професійного.

Таким чином, узагальнена концептуальна модель формування готовності майбутніх працівників освіти до науково-педагогічної діяльності забезпечує цілісність процесу підготовки, поєднуючи теоретичні знання, практичні уміння та внутрішню мотивацію. Вона демонструє, що підготовка педагогів у межах дошкільної, початкової та спеціальної освіти є системним і поступовим процесом, що створює умови для розвитку дослідницької компетентності, інтегрує знання й практику, а також формує у здобувачів освіти готовність до інноваційної професійної діяльності.

Висновки. Формування готовності майбутніх педагогів до науково-педагогічних досліджень є фундаментальною складовою сучасної професійної підготовки. Цей процес поєднує засвоєння теоретичних знань, розвиток практичних умінь та формування ціннісно-мотиваційної готовності до дослідницької діяльності, що дозволяє педагогам критично оцінювати освітні практики, генерувати інноваційні рішення та впроваджувати їх у професійну діяльність. У перспективі розвиток теми передбачає удосконалення концептуальних моделей дослідницької компетентності, активне використання цифрових і міждисциплінарних ресурсів, а також розширення практико-дослідницьких баз у навчальних закладах. Такий підхід сприяє формуванню професійно зрілих, активних здобувачів вищої освіти, здатних гнучко реагувати на сучасні виклики освітньої практики та підтримувати постійний процес власного професійного вдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бєлєнька, Г. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 2012. № 4. С. 114–119.

2. Бондаренко Л. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчаль-

них закладів в умовах магістратури : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Старобільськ, 2015. 20 с.

3. Вернидуб Р. Формування дослідницької компетентності здобувачів освіти-бакалаврів педагогічних університетів. *Рідна школа*. 2012. № 6. С. 58–62.

4. Волинець Ю. Стаднік Н. Проблема відповідальності як складової професійної готовності майбутнього дошкільного педагога в позааудиторній діяльності. *Молодий вчений.* 2018. № 8.1. С. 33–37.

5. Головань М. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 2012. No5(23). С. 196–205.

6. Головань М. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць,* 2012. Випуск VII. С. 55–62.

7. Злобіна О. Особистість як суб'єкт соціальних змін. Київ : Інститут соціології НАН України. 2004. 400 с.

8. Коновальчук І., Вишнівська Н., Прошкуратова Т., Кобаль В., Саєнко Ю. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення науково-педагогічних досліджень. *Наука і техніка сьогодні*, 2023. № 7(21)). С. 348–359.

9. Міщеня О., Третяк О. Сутність професійно-педагогічної відповідальності майбутнього вчителя початкової школи. *Нова педагогічна думка*, 2019. № 99(3). С. 122–127.

10. Ручка А., Наумова М. Цінності і типи ціннісної ідентифікації у сучасному соціумі. В: Українське суспільство 1992-2013, стан і динаміка змін: *Соціологічний моніторинг.* Київ : Інститут соціології НАН України. 2013.

11. Сап'ян Є. Милославська О. Відповідальність як особистісна характеристика. *Особистість, суспільство, закон*, 2019. С. 133–136.

12. Слодиницька Ю. Формування науково-дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти в умовах інноваційного університетського середовища. *Академічні візії.* Випуск 42/2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15395564

13. Covey S. R. 7 nawyków skutecznego działania, przeł. Poznań: I. Majewska-Opiełka. 2003. 350 s.

14. Czygier S. Odpowiedzialność jako jedna z głównych cech nauczyciela profesjonalisty : w świetle teorii i praktyki. *Problemy Profesjologii,* 2008. № 1. S. 71–76.

15. Minczanowska A. Wolność i odpowiedzialność jako kryterium podmiotowości. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny,* 2018. T. 5 (2016). S. 47–53

16. Roganova M., Chaika O., Rashydova S. Formation of research competence of future higher school teachers in the process of professional training. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць.* № 1 (100), 2021. С. 175–182.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ПРОЄКТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ДИСЦИПЛІНІ «ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОБОТИ З ПЕРСОНАЛОМ»: СУТНІСТЬ, ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ

PROJECT METHODS OF TEACHING CADETS IN THE DISCIPLINE “THEORY AND PRACTICE OF WORKING WITH PERSONNEL”: ESSENCE, CHARACTERISTICS AND STAGES OF IMPLEMENTATION

УДК 378.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.45
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Чепель М.О.,
докт. філос.,
начальник кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Навчально-наукового інституту роботи з персоналом Національної академії Національної гвардії України

Данилюк І.М.,
ст. викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Навчально-наукового інституту роботи з персоналом Національної академії Національної гвардії України

У статті зазначено, що сьогодні, у першу чергу, потрібні нові сучасні концепції і технології підготовки офіцерів-управлінців, що спроможні надихати підлеглих на активні бойові дії, на виконання службово-бойових завдань, проводити ефективну роботу з особовим складом тощо.
Визначено основні вимоги держави до якостей майбутніх офіцерів Національної гвардії України: відданість українському народові, високий рівень професійної компетентності, розвинуті особистісні якості офіцера-керівника, здатність керувати підлеглими в будь яких умовах, психологічна готовність до дій в екстремальних умовах, володіння іноземною мовою та інші.
Констатовано, що організація проектної діяльності курсантів повинна бути спрямована на формування навичок і вмінь вирішення професійних, особистісних проблем підлеглих під час організації роботи з особовим складом у підрозділах НГУ, попередження конфліктів, нестатутних відносин, налагодження взаємовідносин у знов створених підрозділах, згуртуванні військових колективів за допомогою створення проектів, що стосуються діяльності посадових осіб у військових частинах НГУ.
Для спонукання курсантів до пошукової активності на заняттях з дисципліни «Теорія і практика роботи з персоналом» їм пропонувалися кейси-ситуації з життя підрозділів Національної гвардії України, що стимулювали взаємодію в мікрогрупах, організаційно-комунікативні та інші способи вирішення службових, особистісних та колективних проблем підрозділів тощо.
Зазначено, що тематику проєктів було розроблено на основі найбільш важливих проблем службово-бойової діяльності та основних напрямів роботи з персоналом Національної гвардії України.
Запропоновано такі етапи для організації роботи курсантів над проєктами за дисципліною «Теорія і практика роботи з персоналом»: етап підготовки до проектування; етап реалізації пошукового дослідження; етап формулювання висновків дослідження та оформлення результатів; етап захисту; етап підведення підсумків тощо.

Ключові слова: *майбутні офіцери Національної гвардії України, професійна підготовка, робота з персоналом, проєктні методи навчання.*

The article states that today new modern concepts and technologies for training officer managers are needed, capable of inspiring subordinates to active combat operations, to perform service and combat tasks, to conduct effective work with personnel, etc. The main requirements of the state for the qualities of future officers are determined: devotion to the Ukrainian people, a high level of professional competence, developed personal qualities of a senior officer, the ability to manage subordinates in any conditions, psychological readiness for action in extreme conditions, proficiency in a foreign language, and others. It was stated that the organization of project activities of cadets should be aimed at developing skills and abilities to solve professional and personal problems of subordinates when organizing work with personnel in NGU units, preventing conflicts, non-statutory relations, establishing relationships in newly created units, and uniting military teams by creating projects related to the activities of officials in NGU military units.
To encourage cadets to be active in the classroom on the discipline «Theory and practice of working with personnel», cadets were offered case studies from the life of units, which stimulated interaction in microgroups, organizational, communicative and other ways of solving service, personal and collective problems, etc. It was noted that the topics of the projects were developed on the basis of the most important problems of service and combat activities and the main areas of work with personnel.
The following stages are proposed for organizing the work of cadets on projects in the discipline «Theory and practice of work with personnel»: the stage of preparation for design; the stage of implementation of exploratory research; the stage of formulating research conclusions and formalizing the results; the stage of defense; the stage of summing up.
Key words: *future officers of the National Guard of Ukraine, professional training, work with personnel, project-based teaching methods.*

Постановка проблеми. Українська держава четвертий рік захищається від нападу агресора та потребує реформування усіх сфер, від яких залежить її обороноздатність, у тому числі військової освіти. Реалії на полях битви показали, що, в першу чергу, потрібні нові сучасні концепції і технології підготовки офіцерів-управлінців, що спроможні надихати підлеглих на активні бойові дії, на виконання службово-бойових завдань, проводити ефективну роботу з особовим складом тощо.

Проведений нами у попередніх дослідженнях аналіз рівня готовності молодих офіцерів до роботи з особовим складом, показав, що 12% відчувають певні тимчасові труднощі, 15% - не завжди знаходять вірні варіанти дій під час індивідуальної роботи, 16% - мають труднощі у вирішенні конфліктних ситуацій тощо.

Першочергового розв’язання, на нашу думку, потребують такі суперечності, що існують у системі підготовки майбутніх офіцерів НГУ: між вимогами

держави та командування до професійних і особистісних якостей, що потрібні військовому керівнику та вадами традиційних технологій навчання, що реалізуються у ВВНЗ при навчанні курсантів; між складністю роботи з підлеглими, призваними за мобілізацією під час війни, та недостатнім рівнем підготовленості молодих офіцерів до роботи з такою категорією особового складу.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Аспекти історії, становлення і розвитку військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів в Україні досліджено науковцями М. Нещадимом, В. Ягуповим, Й. Варієм, Є. Литвиновським та іншими. Питання підготовки курсантів у ВВНЗ розроблялися О. Диденком, О. Керницьким, А. Савицькою, П. Онипченком, Ю. Кузем, О. Міршуком та іншими.

Теоретико-методологічні засади проектної діяльності досліджувалися А. Макаренком, О. Коберник, С. Сисоєвою, Н. Ничкало, М. Лазарєвим, В. Оконєм та ін.

Педагогічні аспекти та особливості підготовки майбутніх офіцерів як військових керівників знайшли своє відображення у роботах науковців: підвищення управлінської компетентності військових керівників (О. Бойко), педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх офіцерів НГУ (Р. Пристінський), підготовка льотчиків-інструкторів (П. Онипченко), формування готовності майбутніх офіцерів до миротворчої діяльності (А. Савицька), формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів НГУ (О. Данильченко) тощо. Однак, особливості навчального процесу на основі застосування методу проєкту під час підготовки курсантів до роботи з особовим складом у наукових дослідженнях розкрито не зовсім повно.

Аналіз же вимог керівних документів та наукових праць з питань підготовки офіцерів показав, що основні вимоги держави до якостей майбутніх офіцерів НГУ такі: відданість українському народові, високий рівень професійної компетентності, розвинуті особистісні якості офіцера-керівника, здатність керувати підлеглими в будь яких умовах, психологічна готовність до дій в екстремальних умовах, володіння іноземною мовою та інші [1].

Метою статті є розкриття сутності, змісту, етапів організації навчального процесу на основі застосування методу проєкту під час навчання курсантів дисципліні «Теорія і практика роботи з персоналом».

Виклад основного матеріалу. У дослідженні порушеної нами проблеми застосовані системний, суб'єктно-діяльнісний, проєктний, проблемний підходи до пошуку знань, про їх взаємозумовленість та взаємовплив, застосування під час вивчення педагогічних явищ.

Термін «проект» (в перекладі з латинської «projectus») визначається як «план, задум, прообраз якого-небудь об'єкта, виду діяльності» [2]. А науковці вважають метод проектів одним з найефективніших, що поєднує під час творчої навчальної діяльності сукупність пошукових, дослідницьких та проблемних методів [3].

Представники «прагматичної педагогіки» у XX столітті наголошували, що проектом може бути будь-яка діяльність, спрямована на рішення якої-небудь проблеми, виконана самостійно групою учнів, об'єднаних спільним інтересом, що сприяє розвитку інтелектуального інтересу [4].

На думку М. Фіцули, для реалізації проєктної методики необхідна значуща у дослідницькому плані проблема, яка вимагає вивчення або практична, теоретична важливість очікуваних результатів, визначення проблеми і відповідних задач дослідження, обговорення способів оформлення результатів; збір, систематизація і аналіз отриманих даних; оформлення результатів та їх презентація [5].

На наш погляд, проектна діяльність курсантів у ВВНЗ активно сприяє їх зацікавленості у вивченні тем дисциплін, підвищує практичну зорієнтованість занять, розвиток інтелектуальних здібностей при вирішенні проблем роботи з особовим складом у підрозділах НГУ.

Сьогодні організація проектної діяльності курсантів повинна бути спрямована на формування навичок і вмінь вирішення професійних, особистісних проблем підлеглих під час організації роботи з особовим складом у підрозділах НГУ, попередження конфліктів, нестатутних відносин, налагодження взаємовідносин у знов створених підрозділах, згуртуванні військових колективів за допомогою створення проектів, що стосуються діяльності посадових осіб у військових частинах НГУ.

Основними видами проектів при навчанні майбутніх офіцерів дисципліні «Теорія і практика роботи з персоналом» у ВВНЗ запропоновано такі:

– професійно-орієнтовані або прикладні проекти, що безпосередньо спрямовані на вирішення проблем теорії і практики роботи з персоналом у підрозділах НГУ;

– інформаційні проекти, що спрямовані на збір, аналіз та узагальнення інформації, що стосуються теорії і практики роботи з персоналом у підрозділах НГУ (мають на меті пошук та аналіз проблем, формулювання пропозицій командуванню, розробку практичних рекомендацій по їх вирішенню);

– креативні проекти, що спрямовані на розвиток творчих здібностей для застосування їх у сфері теорії і практики роботи з персоналом у підрозділах НГУ.

Тематику проєктів було розроблено на основі найбільш важливих проблем службово-бойової діяльності та основних напрямів роботи з персоналом у НГУ, наприклад:

1. Система роботи з особовим складом.

2. Структура та організаційна діяльність органів по роботі з особовим складом.

3. Організація інформування в частинах і підрозділах НГУ.

4. Організація національно-патріотичної підготовки в частинах та підрозділах НГУ.

5.Організація інформаційної роботи в частинах та підрозділах НГУ.

6. Соціально-правовий захист військовослужбовців.

7. Організація індивідуальної роботи у підрозділі.

8. Робота заступника командира роти по роботі з особовим складом щодо виявлення девіантної поведінки у військовослужбовців.

9. Організація морально-психологічного забезпечення виконання службово-бойових завдань.

10. Міжнародний досвід реалізації морально-психологічного забезпечення виконання службово-бойових завдань.

11. Морально-психологічне забезпечення миротворчих операцій.

12. Організація культурно-просвітницької роботи в підрозділі.

В основу тематики також було покладено історичні віхи розвитку України, події національно-визвольних змагань, героїчні вчинки військовослужбовців ЗС України, НГУ тощо.

Також одним з важливих завдань проєктного навчання ми вважаємо формування у курсантів м'яких комунікативних навичок (soft skills), які вважаються нами важливою умовою для забезпечення успішної роботи офіцерів з підлеглими у підрозділах НГУ.

А це такі навички та уміння [6]:

1. Уміння розуміти себе та керувати своїми емоціями, співпереживати та будувати міцні товариські стосунки, емпатію тощо.

2. Навички роботи в команді: ділитися знаннями та досвідом, гуртувати підлеглих та досягати спільних цілей, запобігати конфліктам тощо.

3. Навички комунікації: слухати та розуміти інших; уміння лаконічно висловлювати свої думки, точно передавати інформацію.

4. Уміння створювати позитивне та продуктивне середовище у підрозділі.

5. Навички креативної роботи: аналізувати проблеми, критично мислити генерувати ідеї, бачити перспективи тощо.

6. Уміння мотивувати інших людей, спрямовувати усю команду на шляху до досягнення цілей служби.

7. Уміння ставити цілі, застосовувати оптимальні методи їх досягнення, переборювати на цьому шляху труднощі та перешкоди.

8. Уміння розподіляти час (тайм-менеджмент).

Такі навички особливо ефективно формуються саме у процесі виконання професійно-орієнтованих навчальних завдань та проєктів, що відображають специфіку виконання службово-бойових завдань підрозділами НГУ.

Нами запропоновано такі етапи для організації роботи курсантів над проєктами за дисципліною «Теорія і практика роботи з персоналом»:

1. На етапі підготовки до проектування: визначення та конкретизація теми, мета, завдань, послідовності роботи. Формується склад учасників або робочі групи. Чітко визначається форма звітності та строки роботи.

2. Етап реалізації дослідження: покрокова дослідницька діяльність згідно визначених курсантам завдань. Методична допомога викладача у визначені методів навчання, пошуку джерел інформації, поради щодо можливих форм представлення результатів дослідження.

3. Етап формулювання висновків дослідження та оформлення результатів: формулювання висновків згідно виконаних завдань, практичного значення для спеціальності та службово-бойової діяльності підрозділів НГУ, підготовка звіту та його оформлення, відпрацювання презентацій.

4. Етап захисту: представлення курсантами результатів проєкту у визначеній кафедрою формі за встановленими вимогами у методичних рекомендаціях для курсантів з вивчення дисципліни.

5. Етап підведення підсумків: складання рейтингу курсантів за підсумками роботи, заохочення курсантів за кращі проєкти.

Для спонукання курсантів до пошукової активності на заняттях з дисципліни «Теорія і практика роботи з персоналом» створювалися курсантам пропонувалися кейси-ситуації з життя підрозділів НГУ, що стимулювали взаємодію в мікрогрупах, пропонувалися організаційно-комунікативні та інші способи вирішення службових, особистісних, колективних проблем тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зазначено, що сьогодні, у першу чергу, потрібні нові сучасні концепції і технології підготовки офіцерів-управлінців, що спроможні надихати підлеглих на активні бойові дії, на виконання службово-бойових завдань, проводити ефективну роботу з особовим складом тощо.

Визначено основні вимоги держави до якостей майбутніх офіцерів НГУ: відданість українському народові, високий рівень професійної компетентності, розвинуті особистісні якості офіцера-керівника, здатність керувати підлеглими в будь яких умовах, психологічна готовність до дій в екстремальних умовах, володіння іноземною мовою та інші

У статті розкрито сутність, зміст, етапи організації навчального процесу на основі застосування методу проєкту під час навчання курсантів дисципліні «Теорія і практика роботи з персоналом». Основними видами проектів при навчанні майбутніх офіцерів у ВВНЗ запропоновано такі: професійно-орієнтовані або прикладні проекти, інформаційні проекти, креативні проекти, що спрямовані

на розвиток творчих здібностей для застосування їх у сфері теорії і практики роботи з персоналом у підрозділах НГУ.

Запропоновано такі етапи для організації роботи курсантів над проєктами: етап підготовки до проектування; етап реалізації дослідження; етап формулювання висновків дослідження та оформлення результатів; етап захисту; етап підведення підсумків тощо. У подальшому планується розробка пакетів практичних завдань для курсантів, що відображають функції НГУ та особливості роботи з персоналом у різних умовах служби військовослужбовців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Данильченко О.А. Модель формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Вип. 82. 2022. С. 36–40.

2. Керницький О.М. Педагогічна технологія формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності у вищому закладі військової освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. Вип. 7. С. 168–174.

3. Хацановський В. С. Підготовка персоналу миротворчих контингентів Збройних Сил України як педагогічна проблема. *Військова освіта.* 2016. Вип. 2. С. 58–66.

4. Єремєєва В.М. Технологія вивчення основ дидактики. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2011. С. 79–140.

5. Фіцула М. М. Педагогіка : вид. 2-ге, випр., доп. Київ, Академвидав, 2007. 560 с.

6. Коваль К.О. Розвиток «soft skills» у здобувачів – один з важливіших чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного університету.* 2020. No 2. С. 162–167

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMING THE READINESS OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE TO WORK WITH PERSONNEL

УДК 378.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.46
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Черніченко М.Ю.,
аспірант кафедри педагогіки вищої школи та соціально-гуманітарних дисциплін
Української державної льотної академії

Актуальність теми представленої публікації визначається недостатнім рівнем науково-теоретичної та практичної розробленості проблеми підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України у до роботи з особовим складом, неповною представленістю у керівних документах НГУ ефективних методів підготовки майбутніх офіцерів до роботи з особовим складом, нагальною потребою розвитку кадрового, науково-інтелектуального потенціалу органів по роботі з особовим складом, відсутністю науково обґрунтованої технології формування такої готовності у ВВНЗ.

Зазначено, що підготовка за стандартами НАТО у військових формуваннях України передбачає адаптацію та впровадження передових методів, інструментів та підходів до військової освіти, щоб підвищити професійну компетентність, оперативну сумісність та боєздатність українських військових. Це включає в себе навчання за програмами, розробленими з урахуванням досвіду країн-членів НАТО, використання сучасних тренажерів та симуляторів, а також обмін досвідом з військовими інших країн-членів Альянсу.

У статті запропоновано педагогічну технологію формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до роботи з особовим складом, як представляє собою навчальну систему, що спрямована на ефективне формування готовності курсантів до роботи з особовим складом під час навчальної діяльності у ВВНЗ, яка забезпечує їх професійну компетентність та психолого-педагогічне вдосконалення як керівника формування НГУ, які сприятимуть якісному виконанню службово-бойових завдань та здійсненню управлінської діяльності на посаді командира підрозділу. Визначено сутність, зміст та етапи такої технології у ВВНЗ: організаційно-підготовчий етап педагогічної технології формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до роботи з особовим складом, мотиваційно-цільовий етап педагогічної технології, діяльнісно-процесуальний етап педагогічної технології, контрольно-оцінний етап педагогічної технології.

Запропоновано спецкурс для курсантів «Готовність до роботи з особовим складом підрозділів НГУ», представлено тематику його модулів.

Ключові слова: *майбутні офіцери Національної гвардії України, професійна підготовка курсантів, готовність офіцерів до роботи з особовим складом, педагогічна технологія.*

The relevance of the topic of the presented publication is determined by the insufficient level of scientific, theoretical and practical development of the problem of training future officers of the National Guard of Ukraine to work with personnel, the incomplete representation in the NGU guiding documents of effective methods of training future officers to work with personnel, the urgent need to develop the personnel, scientific and intellectual potential of bodies working with personnel, the lack of scientifically substantiated technology for forming such readiness in military higher educational institutions.

It is noted that training according to NATO standards in the military formations of Ukraine involves the adaptation and implementation of advanced methods, tools and approaches to military education in order to increase the professional competence, interoperability and combat capability of the Ukrainian military. This includes training according to programs developed taking into account the experience of NATO member states, the use of modern training equipment and simulators, as well as the exchange of experience with the military of other member states of the Alliance. The article proposes a pedagogical technology for forming the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to work with personnel, as a training system aimed at effectively forming the readiness of cadets to work with personnel during their training in the military educational institution, which ensures their professional competence and psychological and pedagogical improvement as the head of the NGU formation, which will contribute to the high-quality performance of service and combat tasks and the implementation of managerial activities as a unit commander. The essence, content and stages of such technology in the military educational institution are determined: the organizational and preparatory stage of the pedagogical technology for forming the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to work with personnel, the motivational and goal-oriented stage of the pedagogical technology, the activity-procedural stage of the pedagogical technology, the control and evaluation stage of the pedagogical technology. A special course for cadets «Readiness to work with personnel of NGU units» is proposed, the topics of its modules are presented.

Key words: *future officers of the National Guard of Ukraine, professional training of cadets, readiness of officers to work with personnel, pedagogical technology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку України характеризується агресивними військовими діями РФ, нестабільним економічним становищем, соціальними і демографічними проблемами тощо. Ці явища вимагають від держави цілеспрямованих кроків щодо побудови міцної системи оборони, у тому числі змін у військовій освіті тощо.

Особливого значення тут набувають питання роботи з особовим складом у Силах безпеки та оборони України, до яких відносяться формування Національної гвардії України. А недоліки у такій роботі проявляються у зростанні випадків самовільного залишення частин, злочинах та порушеннях військової дисципліни, конфліктах тощо.

Аналіз практики військового управління у підрозділах НГУ показав, що офіцери-випускники ВВНЗ сьогодні не завжди готові до роботи з особовим складом, мають недостатні навички та уміння такої роботи, проблеми з комунікацією, формуванням здорового соціально-психологічного клімату у підрозділі, недосконало володіють методиками проведення індивідуальної роботи тощо [1].

Таким чином, актуальність теми представленого дослідження визначається недостатнім рівнем науково-теоретичної та практичної розробленості проблеми підготовки майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ до роботи з особовим складом, неповною представленістю у керівних документах НГУ ефективних методів підготовки майбутніх офіцерів до роботи з особовим складом, нагальною потребою розвитку кадрового, науково-інтелектуального потенціалу органів по роботі з особовим складом, відсутністю науково обґрунтованої технології формування такої готовності у ВВНЗ.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Проблема професійної підготовки була предметом дослідження у таких аспектах, як: формування педагогічної майстерності (І. Зязюн, В. Сухомлинський); філософія освіти (В. Андрущенко, В. Кремень); професійна компетентність учителя (О. Олексюк, О. Пометун, С. Сисоєва); готовність до педагогічної діяльності (А. Алексюк, М. Євтух) тощо.

Педагогічні аспекти підготовки офіцерів у ВВНЗ розробляли В. Ягупов, М. Нещадим, О. Диденко, О. Керницький, Ю. Кузь, А. Савицька, О. Міршук, Р. Пристінський та інші. Однак, проблема підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ до роботи з особовим складом НГУ і до цих пір залишається нерозробленою.

Мета статті – визначити сутність, зміст та етапи педагогічної технології формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до роботи з особовим складом під час їх підготовки у ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні науковці стверджують, що готовність до праці визначаються тим, наскільки якісно фахівець пройшов підготовку. А готовність майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності, як складне наукове явище, що має теоретико-практичний характер – це інтегративна якість, яка є результатом процесу підготовки у ВВНЗ [2].

Підготовка за стандартами НАТО у військових формуваннях України передбачає адаптацію та впровадження передових методів, інструментів та підходів до військової освіти, щоб підвищити професійну компетентність, оперативну сумісність та боєздатність українських військових. Це включає в себе навчання за програмами, розробленими з урахуванням досвіду країн-членів НАТО, використання сучасних тренажерів та симуляторів, а також обмін досвідом з військовими інших країн-членів Альянсу.

Аналіз наукових та військових джерел надав можливість визначити основні аспекти підготовки за стандартами НАТО:

1. Навчання та тренування: проведення навчань за стандартами НАТО у спеціалізованих центрах, військових академіях та під час спільних навчань з країнами-партнерами.

2. Створення реалістичних умов для тренувань, які дозволяють військовослужбовцям відпрацьовувати різні сценарії без ризику для життя.

3. Міжнародний обмін досвідом: Участь у міжнародних тренувальних місіях та програмах обміну (набуття кращого досвіду).

4. Постійна оцінка та покращення системи підготовки: регулярна оцінка навичок та рівня підготовки дозволяє виявляти недоліки та планувати додаткові тренування.

5. Впровадження стандартів в освітні програми: адаптація навчальних програм, методів викладання, кадрового забезпечення та інфраструктури відповідно до вимог стандартів НАТО.

Перевагами підготовки за стандартами НАТО сьогодні стають: підвищення боєздатності та оперативної сумісності (Збройні Сили України стають більш ефективними та здатними до спільних операцій з країнами-членами НАТО); покращення професійної підготовки (військовослужбовці отримують сучасні знання та навички, що дозволяє їм ефективніше виконувати свої обов'язки); зміцнення обороноздатності країни (впровадження стандартів НАТО сприяє підвищенню рівня безпеки та захисту України); розвиток міжнародного співробітництва.

Робота з особовим складом НГУ теж сьогодні будується згідно основних концепцій та підходів НАТО. Її сутність сьогодні полягає у цілеспрямованому і всебічному процесі впливу на свідомість та світогляд військовослужбовців. Метою такого впливу є формування патріотизму, національної гідності, почуття любові до України та її Сил оборони, вірності українському народу тощо [3].

Загальні питання технологічного підходу в освіті, його концептуальні положення та прогресивні методики відображено у роботах І. Зязюна, О. Бойка, О. Діденка, В. Лозової, О. Пєхоти, С. Сисоєвої, Н. Ничкало, В. Ягупова та ін. Широко відомі розробки закордонних дослідників Б. Блума, Дж. Брунера, А. Ламсдейна, Т. Сакамото та ін., які висували певні аспекти теорії і практики педагогічної технології.

На думку О. Степаненко, структура технології навчання має: концептуальну основу; змістовну частину (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальну частину (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності суб'єктів і об'єктів); управління навчальним процесом, діагностика ефективності навчального процесу [4].

У педагогічній освіті основними постулатами технологічного підходу вважають такі: орієнтацію на оптимальне використання в освіті досягнень науково-технічного прогресу; застосування освітніх (традиційних та інноваційних) технологій; практикозорієнтований характер процесів; чітка ієрархія цілей і завдань; практичні та надійно вимірювані результати навчання; проєктування і програмування способів організації освітнього процесу, побудовані моделі освітнього процесу; наявність визначеного алгоритму дій; гарантоване досягнення поставлених цілей і завдань; керування освітнім процесом та його відповідне корегування тощо [5].

Науковець Княжева І. наголошує, і ми з нею у цьому згодні, сформулювала сукупність принципів технологічного підходу: цілезорієнтованість; інноваційність; інтегративність; стандартизованість; діагностичність; оптимальність [6].

Аналіз же наукових праць, нормативних документів з вищої освіти та практика організації освітнього процесу у ВВНЗ, дозволили зазначити, що педагогічна технологія формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до роботи з особовим складом – це навчальна система, що спрямована на ефективне формування готовності курсантів до роботи з особовим складом під час навчальної діяльності у ЗВО, що забезпечує їх професійну компетентність та психолого-педагогічне вдосконалення як керівника формування НГУ, які сприятимуть якісному виконанню службово-бойових завдань та здійсненню управлінської діяльності на посаді командира підрозділу.

Аналіз передової педагогічної думки, сучасних наукових джерел з підготовки військових фахівців надав можливість виділити такі етапи педагогічної технології:

1. Організаційно-підготовчий етап педагогічної технології формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до роботи з особовим складом.

2. Мотиваційно-цільовий етап педагогічної технології.

3. Діяльнісно-процесуальний етап педагогічної технології.

4. Контрольно-оцінний етап педагогічної технології.

Було враховано, що для забезпечення цілісності цього *технологічного проекту* потрібна наявність такої документації та розробок:

1. Нормативно-методичних матеріалів для забезпечення науковості проектування освітнього процесу у ВВНЗ:

– ОПП та навчальний план підготовки фахівців;

– аналіз недоліків та основних проблем підготовки, сучасного стану готовності випускників, основні концептуальні напрями перебудови та вдосконалення освітнього процесу;

– опис еталонного уявлення про випускника ВВНЗ – офіцера підрозділу НГУ тактичного рівня військової освіти;

– концептуальне забезпечення авторської педагогічної технології;

– програми навчальних дисциплін.

2. Порядок та принципи формування груп курсантів (ЕГ та КГ) для проведення експерименту.

3. Зміст та етапи реалізації технології.

4. Підручники, посібники, методичні матеріали.

5. Наявність системи оцінювання успішності курсантів і механізмів корегування процесів.

Крім того, педагогічна технологія ґрунтується на таких методологічних підходах: суб'єктно-діяльнісному, компетентнісному, проблемному, системному, комунікативно-діяльнісному підходах тощо.

Проведений аналіз надає можливість констатувати, що педагогічна технологія формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до роботи з особовим складом має сприяти наступному: визначенню мети професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ в аспекті формування їх готовності до роботи з особовим складом як керівників військових підрозділів оперативного призначення; усвідомленню, що педагогічна технологія – це певна еталонна модель освітнього процесу, яка відображає зміст та структуру професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ у ВВНЗ;

такій побудові компонентів педагогічної технології навчання курсантів у ВВНЗ (цілі, методи, форми, прийоми, засоби навчання, засоби діагностики та контролю), які б максимально сприяли формуванню їх готовності до роботи з особовим складом НГУ.

Зміст розробленої технології було реалізовано через робочу програму спецкурсу «Готовність до роботи з особовим складом підрозділів НГУ», яка складається з 2-ох навчальних модулів:

модуль 1 – «Робота з особовим складом підрозділів НГУ як система»;

модуль 2 – «Формування готовності майбутніх офіцерів до роботи з особовим складом підрозділів НГУ».

На практичні та групові заняття, що спрямовані на формування формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до роботи з особовим складом під час виконання службово-бойових завдань відводиться 26 годин навчального часу. Отже, зміст розробленого спецкурсу для курсантів представлено теоретичною і практичною частинами спецкурсу: 34 години, з них: на лекції відводиться 8 годин, на практичні заняття та семінари – 16 годин, самостійна робота – 10 годин.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті запропоновано педагогічну технологію формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до роботи з особовим складом, як представляє собою навчальну систему, що спрямована на ефективне формування готовності курсантів до роботи з особовим складом під час навчальної діяльності у ЗВО, яка забезпечує їх професійну компетентність та психолого-педагогічне вдосконалення як керівника формування НГУ, які сприятимуть якісному виконанню службово-бойових завдань та здійсненню управлінської діяльності на посаді командира підрозділу. Визначено сутність, зміст та етапи такої технології у ВВНЗ: організаційно-підготовчий етап педагогічної технології формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до роботи з особовим складом, мотиваційно-цільовий етап педагогічної технології, діяльнісно-процесуальний етап педагогічної технології, контрольно-оцінний етап педагогічної технології. Запропоновано спецкурс для курсантів «Готовність до роботи з особовим складом підрозділів НГУ», представлено тематику його модулів. У подальшому планується розробка механізмів та інструментів оцінювання успішності процесу формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до роботи з особовим складом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Данильченко О.А. Педагогічні проблеми формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі.* 2020. Вип. 70. С. 201–205.

2. Керницький О.М., Пристінський Р.В. Методична компетентність майбутніх офіцерів Національної гвардії України: недоліки формування та шляхи покращення. *Науковий вісник льотної академії Національного авіаційного університету.* Серія: «Педагогічні науки». 2023. Вип. 13. С. 48–54.

3. Платонов І.В. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. *Психологія.* 2010. Вип. 11. С. 320–326.

4. Степаненко О. І. Упровадження моделі формування готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС України до попередження та розв'язання професійних конфліктів. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.* Серія: Педагогічні та історичні науки. 2012. Вип. 102. С. 188–198.

5. Хацаюк О.В. Сутність та структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя, 2019. Т. 2 (65). С. 144–155.

6. Княжева І.А. Технологічний підхід у педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка.* 2023 р. т. 63. С. 163–167.

Дата першого надходження рукопису до видання:
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування:
Дата публікації: 20.11.2025

СТУПЕНЕВА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ ТА ВИРОБНИЦТВА АВТОМОБІЛІВ У КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ

MULTI-LEVEL TRAINING OF SPECIALISTS IN MOTOR TRANSPORT AND MOTOR VEHICLE PRODUCTION IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

УДК 378.147:629.33(510)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.47
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

ЧЖАН Бо,
аспірант кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України

Буцик І.М.,
докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України

У статті висвітлено результати дослідження проблеми організації ступеневої підготовки професійних кадрів з автомобільного транспорту та виробництва автомобілів у Китайській Народній Республіці, представлено рівні освіти, етапи та терміни навчання, запропоновано перелік спеціальностей відповідних професійних груп.
Висвітлено результати аналізу державних нормативно-правових та директивних документів Китайської Народної Республіки, наукових публікацій, аналітико-прогностичних та статистичних матеріалів, що характеризують організацію ступеневої підготовки професійних кадрів, зокрема і з автомобільного транспорту та виробництва автомобілів. На основі проведених досліджень визначено та охарактеризовано особливості ступеневої підготовки фахівців з автомобільного транспорту та виробництва автомобілів Китайської Народної Республіки. Описано основні ступені та рівні освіти, охарактеризована розгалуженість структури ступеневої підготовки фахівців з автомобільного транспорту та виробництва автомобілів. Визначені перспективи подальшого навчання випускників для професійного і особистісного зростання.
Розроблено та схематично представлено узагальнену структуру системи освіти Китайської Народної Республіки та місця спеціальностей професійної групи «Автомобільний транспорт» та «Виробництво автомобілів, яка відображає послідовні етапи набуття освіти з термінами навчання. На основі аналізу переліку спеціальностей з основного каталогу професійної освіти Китайської Народної Республіки розроблено та представлено таблицю ступеневої підготовки кадрів з автомобільного транспорту та виробництва автомобілів у межах низки спеціальностей. Таблиця відображає можливості вступу та подальшого навчання на певних освітніх програмах на рівнях середньої професійно-технічної освіти, вищої професійно-технічної освіти та на бакалаврському рівні вищої освіти.

Ключові слова: *система освіти, професійні групи, професійна технічна освіта, вища освіта.*

The article highlights the research results into the organisation of multi-level training of professional personnel in motor transport and automobile manufacturing in the People's Republic of China, presents the levels of education, stages and terms of training, and proposes a list of specialities for the relevant professional groups.
It highlights the results of an analysis of the People's Republic of China's regulatory and legislative documents, scientific publications, analytical and prognostic materials, and statistical data characterising the organisation of multi-level training of professional personnel, including in motor transport and automobile manufacturing. Based on the research, the features of the multi-level training of motor transport and automobile manufacturing specialists in the People's Republic of China have been identified and characterised. The main stages and levels of education are described, and the complexity of the structure of multi-level training of specialists in motor transport and automobile manufacturing is characterised. The prospects for further training of graduates for professional and personal growth have been identified.
A generalised structure of the education system of the People's Republic of China and the place of specialities in the professional group' Motor Transport' and 'Motor Vehicle Production' has been developed and schematically presented, reflecting the successive stages of education in terms of study. Based on an analysis of the list of specialities from the main catalogue of vocational education of the People's Republic of China, a table of degree-based training for personnel in motor transport and automobile manufacturing within several specialities has been developed and presented. The table reflects the possibilities of admission and further training in specific educational programmes at secondary vocational education, higher vocational education and bachelor's degree higher education.

Key words: *education system, professional groups, vocational technical education, higher education.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Однією із сучасних світових тенденцій є збільшення обсягів використання і виробництва автомобільного транспорту. Нині у всіх країнах дуже широко використовують транспортні засоби для перевезення людей та вантажів, кількість використання яких з кожним роком постійно прогресує, розширюються межі їх використання, змінюються і осучаснюються їх різновиди та модифікації. Одним із різновидів таких засобів є автомобільний транспорт, який на даний час є досить поширеним у використанні в Україні, що спричиняє розвиток транспортної інфраструктури, логістичних систем, виробничих та торгівельних процесів і станцій технічного обслуговування. Така ситуація стає в основі збільшення попиту у професійних кадрах для роботи у сфері автотранспорту, що ставить перед закладами освіти завдання з підготовці кваліфікованих робітників і фахівців, які відповідають сучасним вимогам та задовольняють потреби ринку праці.

На сьогодні серед світових лідерів з випуску та використання автомобільного транспорту є Китайська Народна Республіка (далі КНР), стратегія уряду якої спрямована на розвиток усіх галузей економіки та підвищення якості підготовки фахівців з метою отримання світових передових позицій

на світових ринках. Означене дає підстави для дослідження сучасного стану підготовки відповідних професійних кадрів у КНР та організації освітніх процесів з метою подальшої імплементації позитивного досвіду в українську освітню практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У нинішніх наукових публікаціях висвітлені результати досліджень з проблем підготовки фахівців з автотранспорту в Україні (М. Гавран, А. Волошин, Ю. Козловський, М. Криштанович, О. Кучма, О. Макієвський, Н. Мукан, О. Мукан, М. Пукало, В. Сидоренко, С. Філатов), в яких описуються окремі аспекти з організації професійної підготовки. Зокрема, у роботі А. Волошин виокремлено завдання організації освітніх процесів у підготовці механіків автомобільного транспорту в закладах професійної освіти через впровадження міжнародних стандартів, організації співпраці закладів освіти з виробництвом, використання сучасного обладнання та програмного забезпечення, розвиток «м'яких навичок» [3, с. 84]. Вивчаючи питання професійної підготовки фахівців з автотранспорту В. Сидоренко виділяє кроки інтеграції науки, виробництва і закладу освіти. У роботі Ю. Козловського та М. Пукало описується методика навчання фахівців із застосуванням «активних» методів навчання [11, с. 54–56] з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Питання формування англомовної комунікативної компетентності з використанням засобів дистанційного навчання піднята у роботах Н. Мукан, М. Криштанович, М. Гавран та О. Мукан [16, с. 113–114]. У роботах О. Кучми та С. Філатова [13, с. 181], О. Макієвського [15, с. 37] та М. Пукало [20, с. 185–186] висвітлюється різні сторони формування професійної компетентності майбутніх фахівців автотранспорту. Проведений аналіз вказаних вище робіт дозволив встановити, що на сьогодні у науковій теорії присутня невелика кількість пропозицій з вирішення окремих проблемних сторін організації якісного навчання в Україні, що є недостатнім на сучасному етапі розвитку освіти, науки, техніки, технологій і виробничих процесів.

Виділення невирішених проблем. Проведений аналіз наукових педагогічних досліджень з організації професійної підготовки фахівців автомобільного транспорту в Україні дозволив встановити, що на сьогодні ця проблема є малодослідженою. Нині у наукових працях не розглядається питання використання позитивного закордонного досвіду професійної підготовки у КНР. Крім того, в українській та зарубіжній теорії відсутні наукові педагогічні дослідження з такої підготовки фахівців у КНР, і, відповідно, констатовано відсутність наукових та науково-методичних робіт з обґрунтуванням шляхів та можливостей запозичення елементів такого позитивного освітнього досвіду Україною. Натомість у окремих публікаціях висвітлюються загальні питання організації освітніх процесів у підготовці фахівців у КНР, у яких висвітлено: освітню систему (A. Snapshot, О. Жерновникова, Т. Завгородня, Н. Наливайко, О. Наливайко, О. Мкртічян, І. Стражнікова, А. Харченко та ін.); освітню реформу та зміни навчальних програмах (Z. Nanzhao, Z. Muju, Y. Baohua, G. Xia, W. Wenjing, Z. Li, H. Song, N. Zhou, M. Zhu, Г. Лю, Р. Ван, А. Вей, К. Янг, Х. Юе, Х. Ван, Є. Гобова, В. Чжан, Ц. Не, Х. Сян, Ж. Не, Ч. Ван. та ін. та ін.); організацію вищої професійної освіти та її реформування (U. Brandenburg, K. Mohrman, Y. Ling, S. Chung, L. Wang, Y. Feng, H. Yu, Я. Величко, С. Гала, А. Мирончук, Н. Пазюра, П. Чжиюн, Ї. Чу, К. Цицюра Ц. Шен, Ц. Лі, М. Чжен, О. Шумський та ін.), організацію освітніх процесів у професійно-технічних закладах освіти (Х. Го, Г. Ван, Ю. Ван, Н. Пазюра, Ч. Пей, Ш. Цінь та ін.), впровадження та удосконалення дуального навчання у професійній освіті в КНР (С. Грибанова, Ч. Гао, С. Гоцін, Ч. Інвень, В. Мін, Х. Мін, Л. Цзюньтан, Г. Чжен та ін.). Але варто зауважити, що серед вказаних робіт не виокремлено особливостей та структури ступеневої підготовки фахівців групи актуальних та перспективних спеціальностей у КНР з автомобільного транспорту та виробництва автомобілів. Така ситуація стала в основі наших досліджень з метою пошуків шляхів імплементації позитивного досвіду в систему освіти України.

Метою дослідження вивчення особливостей та структури ступеневої підготовки фахівців з автомобільного транспорту та виробництва автомобілів у КНР.

Виклад основного матеріалу. Початок нового тисячоліття для КНР відзначився продуктивними змінами у напрямі модернізації професійно-технічної освіти. Розвиток науки і техніки провідних країн активізував роботу уряду з посилення економічного і соціального зростання держави. Від тоді державна політика спрямувалася на збільшення автомобільної промисловості, використання та продажу автотранспорту в країні та за її межами [12, с. 73–74; 7, с. 88; 14, с. 170; 9; 2; 5; 22; 8], а також удосконалення професійної підготовки фахівців та кваліфікованих кадрів для автомобільно-транспортної галузі. Міністерство освіти КНР спрямовувало свою роботу на забезпечення якісної підготовки фахівців, впровадження нових актуальних спеціальностей та програм, здійснювало регулятивну та адаптивну функцію у забезпеченні освітнього процесу та контролю його результатів [17].

Однією із характерних особливостей китайської системи освіти є її ступеневість та розгалуженість. Ступеневість в системі освіти КНР дає можливість професійного росту майбутнього фахівця на основі навчання на різних рівнях, починаючи від середньої професійно-технічної освіти з переходом до вищої професійної освіти. Згідно із ст. 15 Закону

КНР «Про професійну освіту» середню професійну освіту забезпечують середні професійні училища, технікуми, гімназії. Вищу професійну освіту надають вищі професійно-технічні училища та вищі навчальні заклади, зокрема і коледжі. Коледжі включені у структуру системи вищих професійних навчальних закладів [17]. У структурі підготовки професійно-технічних кадрів також задіяні й інші навчальні заклади та спеціальні кваліфіковані підприємства та галузеві організації. Такі установи плановано включаються регіональними відділами управління освітою у надання освітніх послуг за програмами підготовки професійних кадрів шляхом забезпечення певних етапів навчання, організації навчальних кредитних курсів [17].

Найвищої ланкою у вказаній системі освіти, як і низці інших країн світу, є вища освіта. Вища освіта в Китаї поділяється на такі ступені (рівні) [10, с. 2]: професійну, бакалаврат, магістратуру, аспірантуру (докторантуру). Підготовка ж фахівців з вищої освітою в КНР відбувається на таких рівнях: бакалаврських (4–6 років, 1–3 роки); магістерських (2–3 роки); докторських PhD (3–5 років).

Підготовка фахівців за першими ступенями (бакалаврський рівень) може здійснюватися за двома програмами з різними термінами: «беньке» (кит: 本科) від 4 до 6 років та скороченим терміном у 1–3 роки після програми «чжуаньке» (кит: 专科). Після закінчення навчання випускники отримують свідоцтво (кит: 毕业证书) про освіту та диплом бакалавра (кит: 学士学) [10, с. 4]. Зміст диплому та сертифіката дещо відрізняються. Диплом у КНР вказує про закінчення повного курсу навчання на бакалавраті, а свідоцтво підтверджує його результати навчання та набуття знатності, наприклад, до науково-дослідної роботи тощо (кит: 学位证明书) [24].

До магістерських програм у КНР вступають на навчання випускники бакалаврських програм і, після його закінчення, отримують диплом із ступенем магістра та свідоцтво (кит: 毕业证书, 硕士学位). Варто наголосити, що успішні студенти під час навчання на магістерських програмах мають можливість навчатися за інтегрованою (об'єднаною) програмою і магістратури, і докторантури, після чого отримують диплом і магістра і доктора філософії, наприклад, із технічних наук (кит: 硕博连读) [10, с. 4].

Термін здобуття професійної (професійно-технічної) освіти в КНР різниться, залежно від тієї чи іншої спеціальності чи програми. Після закінчення загальної середньої освіти (кит: 普通高级中学, 职业高级中学, 技工学校, 中等专业学) вступники можуть вступати на навчання на програми вищої освіти та вищої професійно-технічної освіти [8, с. 3]. Крім того, після закінчення молодшої середньої школи (базова середня освіта) у КНР вступники можуть отримати середню професійно-технічну освіту, навчаючись 3-4 роки у середніх загальноосвітніх професійно-технічних школах (гімназіях), професійних училищах, або технікумах. Після отримання середньої професійно-технічної освіти дається право вступати до закладів освіти для набуття вищої освіти, вищої професійно-технічної освіти [10, с. 3].

Характерною особливістю вищої професійно-технічної та вищої освіти в КНР є те, що у вищих професійно-технічних та професійних коледжах та училищах також здійснюється професійна підготовка за програмою з коротким терміном навчання («чжуаньке»), на яку вступають із середньою професійно-технічною освітою за спорідненими спеціальностями, або за еквівалентною академічною кваліфікацією. Такі програми є базовими до подальшого навчання з отриманням вищої освіти [4, с. 72; 1, с. 191], оскільки після її успішного закінчення дозволяють випускнику, не тільки працевлаштуватися за фахом, а й продовжити навчання за скороченими бакалаврськими програмами. Термін навчання на «чжуаньке» 2-3 роки і може відбуватися на денній і заочній формах навчання [10, с. 3].

Отже, підготовка у КНР професійних кадрів і фахівців зі спеціальностей професійних груп «Автомобільний транспорт» та «Виробництво автомобілів» здійснюється відповідно до охарактеризованих вище етапів, рівнів та у відповідних закладах. Узагальнену структуру системи освіти КНР та місця спеціальностей цих професійних груп представлено на рис. 1, яка відображає послідовні етапи набуття особистістю рівнів освіти з термінами навчання.

Підготовка фахівців з автомобільного транспорту та виробництва автомобілів відбувається у поєднанні систем професійної (професійно-технічної) освіти та вищої освіти КНР. Нижчою ланкою у підготовці вказаних фахівців є професійно-технічна освіта в державі, що лежить в основі розвитку державної економіки, промисловості, підприємництва та соціальних послуг. Згідно із ст. 2 Закону КНР «Про професійну освіту» (1996, зі змінами 2022 р.) метою професійно-технічної освіти в державі є підготовка технічних та кваліфікованих кадрів для високоякісного виконання професійної завдань у певній галузі народного господарства [6]. Також згідно із ст. 16. вказаного Закону професійна підготовка здійснюється за різними рівнями, категоріями і стадіями. Вона включає у себе навчання у закладах професійної освіти, працевлаштування та навчання на робочому [6].

Нині в КНР створено найбільшу у світі систему професійної освіти (11 200 професійних училищ), в яких навчаються майже 30 мільйонів учнів [17]. Останніми роками політика держави спрямована на створення нових елементів системи професійної освіти та модернізацію вже існуючої, що зумовлено потребами економічного і соціального

розвитку. Держава структурно оптимізує систему освіти, координує її діяльність та розвиває відповідно до місцевих умов та замовлень. На даний час в країні налічується більше трьох тисяч коледжів та університетів, у тому числі майже 1,5 тисячі професійно-технічних коледжів [17].

В основі ефективних змін виробництва та економічного зростання КНР стали перетворюючі процеси в професійній освіті, її переорієнтація і модернізація. Головними детермінантами цих процесів стало запровадження нормативно-директивних документів, розроблення і реалізація поточних та перспективних планів розвитку професійної освіти та розширення спектру спеціальностей. Нині в КНР підготовка професійно-технічних кадрів та фахівців з автомобільного транспорту здійснюється за широким спектром спеціальностей, що спричинене, у першу чергу, великою кількістю різноманітної техніки, місць її використання та техніко-технологічних завдань. Перелік спеціальностей представлено в «Основному каталозі професійної освіти КНР», який нещодавно був удосконалений до сучасних потреб та впроваджений у 2021 році [18]. Варто наголосити, що у ньому, окрім переліку вже існуючих та новостворених спеціальностей професійно-технічної освіти та вищої освіти, представлено порівняльні таблиці спеціальностей для ефективної їх імплементації у сучасне виробництво.

Розгалуженість китайської системи освіти також є однією із характерних її особливостей. Вона створює можливості для продовження навчання за широким спектром напрямів професійної діяльності. Вступити на спеціальності професійних груп «Автомобільний транспорт» та «Виробництво автомобілів» може особа, яка [19]: закінчила середню школу і має загальну середню освіту; закінчила середню професійно-технічну школу і має середню професійно-технічну освіту; має еквівалентну академічну кваліфікацію (сертифікат з рівнем професійно-технічної). Після успішного закінчення навчання випускник може продовжити навчання на бакалаврських освітніх програмах за скороченим терміном за певними спеціальностями. Ступенева підготовка фахівців з автомобільного транспорту та виробництва автомобілів КНР у межах різних спеціальностей представлена у табл. 1.

Важливим фактом в організації освітніх процесів КНР є те, що зміни у переліку спеціальностей

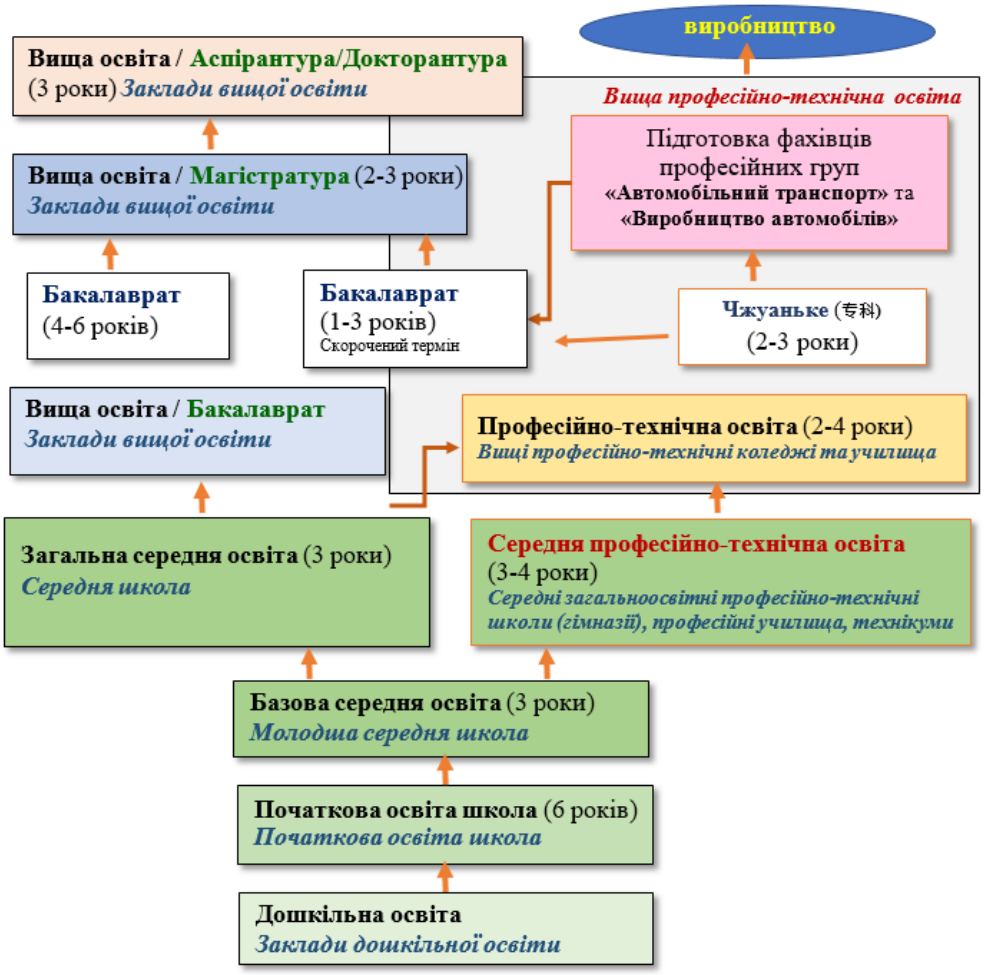


Рис. 1. Узагальнена структура системи освіти КНР та місце підготовки фахівців професійними групами «Автомобільний транспорт» та «Виробництво автомобілів»

Таблиця 1

Ступенева підготовка кадрів з автомобільного транспорту та виробництва автомобілів КНР: перелік спеціальностей

Спеціальності середньої професійної освіти		Спеціальності вищої професійної освіти		Спеціальності бакалаврату вищої професійної освіти	
7002 Автомобільний транспорт		**5002 Автомобільний транспорт**		**3002 Автомобільний транспорт**	
код	*назва спеціальності*	*код*	*назва спеціальності*	*код*	*назва спеціальності*
700204	Експлуатація та обслуговування транспортних засобів	500210	Автомобільний технічний сервіс і маркетинг	300203	Технології машинобудування та автомобільного сервісу
700205	Автосервіс і маркетинг	500211	**Технологія огляду та технічного обслуговування автомобілів**		
700206	Експлуатація та обслуговування автомобіля	500212	Нові технології діагностування та технічного обслуговування транспортних засобів	**2607 Виробництво автомобілів**	
700207	Ремонт кузова автомобіля	**4607 Виробництво автомобілів**		260701	Технології автомобільної техніки
700208	Конструювання та дизайн та автомобіля	460701	Технологія виробництва та випробувань автомобілів	260702	Технології нових енергетичних транспортних засобів
700209	Застосування та технічне обслуговування автомобілів на нових джерелах енергії	460702	Нові енергетичні технології автомобільного транспорту	260703	Нові інтелектуальні системи транспортних засобів
6607 Виробництво автомобілів		460703	Технологія автомобільної електроніки	**2603 Автоматизація**	
660701	Виробництво та випробування автомобілів	460704	Технології підключення інтелектуальних систем автомобілів	260301	Технологія машинобудування та електронного машинобудування
660702	Виробництво та випробування автомобілів на нових джерелах енергії	460705	Технологія дизайну та модифікації автомобілів		
660703	Застосування технологій автомобільної електроніки				

відбулися у 2021 році на основі інтеграції різних професій останніми десятиліттями, змін та доповнень їх професійних завдань. Причиною для цього став розвиток науки, техніки, технології та виробництва, що спричинило зміни у професійних завданнях і функціях, нормах та кваліфікаційних вимогах. Крім того, у державі з'явилися нові спеціальності [18] з автомобільного транспорту, які мають свою чітку місію, місце та завдання у виробничих процесах. На сьогодні, відповідно до вказаного каталогу, до професійної групи «Автомобільний транспорт» включено більший перелік спеціальностей вищої професійно-технічної освіти, до якого входять також спеціальності, що пов'язані із будівництвом та утриманням автомобільних доріг [18, с. 29–30], які не є технологічно-суміжними і мають різні кваліфікаційні вимоги до видів робіт і професійних завдань. Відповідно, підготовка таких кадрів здійснюється за окремими освітніми програмами.

Сучасний перелік спеціальностей вищої професійної освіти КНР (професійні групи «Автомобільний транспорт» та «Виробництво автомобілів») представлено у табл. 1.2, згідно якої:

– професійну групу «Автомобільний транспорт» складає – 7 спеціальностей середньої професійної освіти, 3 спеціальності вищої професійної освіти та 1 вищої бакалаврської професійної освіти;

– професійну групу «Виробництво автомобілів» складає – 3 спеціальності середньої професійної освіти, 5 спеціальностей вищої професійної освіти та 3 вищої бакалаврської професійної освіти.

Варто наголосити, що, окрім спеціальностей вказаних двох професійних груп, нині відкрито нову спеціальність «Технологія машинобудування та електронного машинобудування» у галузі автомобільного будування, яка увійшла до групи «Автоматизація», що вказує на розвиток відповідної галузі і освітньої системи. Загалом підготовка професійних кадрів з автомобільного транспорту і виробництва автомобілів у КНР спричинили розширення мережі закладів професійно-технічної і вищої освіти та залучення інвестицій в освітній процес.

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку. На основі проведеного аналізу підготовки фахівців з автомобільного транспорту та виробництва автомобілів у КНР було встановлено, що:

1) Держава здійснює підготовку професійних кадрів та фахівців у системах професійно-технічної та вищої освіти, зорієнтованих на сталий розвиток економіки, науки, техніки та технологій з врахуванням суспільних і виробничих потреб країни, сформованих прогнозів та перспектив.

2) Система освіти у КНР має ступеневу і розгалужену структуру, що надає можливості професійного зростання особисті з поступовим набуттям різних рівнів, професійних кваліфікацій та досвіду. Навчання може відбуватися за повним і скороченим термінами. Після закінчення однієї програми випускник, окрім працевлаштування, може також вступити на навчання на інші освітні програми за скороченим терміном.

3) Професійна підготовка кадрів за спеціальностями професійних груп «Автомобільний транспорт» та «Виробництво автомобілів» мають широкий спектр сучасних спеціальностей від рівня середньої професійно-технічної освіти до рівня вищої освіти, підготовку яких здійснюють заклади освіти різних рівнів – від середнього професійно-технічного закладу освіти до вищого професійно-технічного коледжу, або вищого закладу освіти. Значна частина цих спеціальностей останніми роками зазнала оновлення у своєму змісті професійних завдань, спрямовуючись на вузькопрофільність та реалізацію технологічних інновацій.

Спираючись на отримані результати досліджень, вважаємо, що пріоритетним напрямом подальшої роботи є аналіз підготовки фахівців відповідних спеціальностей в Україні та визначення шляхів імплементації позитивного досвіду систему освіти нашої держави.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бережна Л. Інститути й механізми забезпечення якості вищої освіти в Китаї. Knowledge, Education, Law, Management. 2021 № 2 (38), vol. 1. С. 189-193. URL : https://kelmczasopisma.com/en/viewpdf/5992 (дата звернення: 29.07.2024).

2. В Китаї виробили 20-мільйонний електрокар. Новини від AUTO-Consulting. URL : https://autoconsulting.ua/article.php?sid=55078 (дата звернення 30.10. 2024 р.).

3. Волошин А. Сучасний стан підготовки механіків автомобільного транспорту в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Професійна педагогіка. 2 (29). 2024, С. 73-86.

4. Дубініна В. А. Філософська концептуалізація систем освіти Китаю. Філософія і політологія в контексті сучасної культури. 2014. Вип. 7. С. 71-71.

5. За підсумками 2023 року Китай може стати найбільшим експортером автомобілів у світі. Новини від AUTO-Consulting. URL : https://autoconsulting.ua/article.php?sid=55503 (дата звернення 30.10. 2024 р.)

6. Закон Китайської Народної Республіки «Про професійну освіту». URL:http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202204/t20220421_620064.html (дата звернення: 25.07.2024).

7. Іванілов О. С., Дмитрієв І. А., Шевченко І. Ю. Економіка підприємств автомобільного транспорту: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Харків : ФОП Бровін О.В., 2017. 632 с.

8. Китай почав будувати завод із випуску автомобілів, що літають. Главком. URL : https://glavcom.ua/techno/auto/kitaj-pochav-buduvati-zavod-z-vipusku-litajuchikh-avtomobiliv--1028125.html (дата звернення 30.10. 2024 р.).

9. Китай став найбільшим авторинком у 2022 році: статистика глобальних продажів. Фокус. URL:https://focus.ua/uk/auto/560496-kitaj-stav-najbilshim-avtorinkom-u-2022-roci-statistika-globalnih-prodazhiv (дата звернення 30.10. 2024 р.).

10. Китайська Народна Республіка: путівник по системах освіти світу. URL : https://enic.in.ua/attachments/4all/EducationalSystems/China_site.pdf (дата звернення: 25.07.2024).

11. Козловський Ю.М., Пукало М.І. Підготовка майбутніх фахівців автомобільного транспорту засобами активних методів навчання. *World science.* № 5(33), Vol. 4, May 2018. С.54-57.

12. Краузе О., Мащак А. Дослідження ринку автомобілебудівної промисловості Китаю. *Економіка та управління підприємствами.* URL : https://galicianvisnyk.tntu.edu.ua/pdf/54/10.pdf (дата звернення: 21.03.2024).

13. Кучма О. І., Філатов С. В. Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців автотранспортного профілю з використанням технологій дистанційної навчальної взаємодії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2022. № 2 (24). С. 181–190.

14. Лехан В. С. Сучасні технології на автомобільному транспорті. Матеріали IX міжнародної науково-технічної інтернет-конференції *«Проблеми і перспективи розвитку автомобільного транспорту»*, 14–15 квітня 2021 року: збірник наукових праць. Вінниця: ВНТУ, 2021. С.170.

15. Макієвський О.І. Професійна підготовка майбутніх механіків до технічного сервісу у закладах освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Київ : Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. 2021. 192 с.

16. Мукан Н., Криштанович М., Гавран М., Мукан О. Англомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців автотранспортного профілю: використання засобів дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 27 (4), 2020. С. 110–117.

17. Найбільша у світі система профосвіти та 10 мільйонів фахівців щорічно: як КНР будує основу зростання економіки. URL : https://economistua. com/najbilsha-u-sviti-sistema-profosviti-ta-10-miljoniv-fahivtsiv-shhorichno-yak-knr-buduye-osnovu-zrostannya-ekonomiki/ (дата звернення: 25.07.2024).

18. Основний каталог професійної освіти КНР. URL:http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/moe_953/202103/t20210319_521135.html (дата звернення: 25.07.2024).

19. План підготовки фахівців професійної групи «Техніка технічного огляду та технічного обслуговування автомобілів» спеціалізації «Техніка техогляду та технічного обслуговування автомобілів». URL:http://www.moe.gov.cn/s78/A07/zcs_ztzl/2017_zt06/17zt06_bznr/bznr_gzjxbz/gzjxbz_zbzzdl/zbzzdl_qczzl/201907/P020190730583230377280.pdf (дата звернення: 12.11.2024 р.)

20. Пукало М.І. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців автотранспортного профілю засобами інформаційних технологій : дис. на здобуття ступеня док. філософії : 015 – Професійна освіта. Львів : Національний університет «Львівська політехніка». 2020. 272 с.

21. Сидоренко В.П. Проблеми навчання і професійної підготовки фахівців автотранспортної галузі України. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* Збірник наукових праць. URL : https://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/fccc3a114e69decd66daca400c7babe6.pdf (дата звернення 24.03.2025)

22. Скільки автомобілів можуть випускати заводи Китаю і хто насправді домінує? Staff Community. URL: https://digital.staff-capital.com (дата звернення 30.10.2024 р.).

23. Чжен М., Шумський О.Л. До питання справедливості у професійно-технічній освіті КНР. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, № 217, 2025. С. 73–77.

24. Що таке диплом? Чим він відрізняється від сертифікату?. URL : https://www.eol.cn/ceici/e2-shengxue-225995.shtml (дата звернення: 25.07.2024).

Дата першого надходження рукопису до видання: 19.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ТЕХНОЛОГІЇ ІМІДЖМЕЙКІНГУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

IMAGEMAKING TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE SOCIAL WORKERS

УДК 378:364:005.336.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.48
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Плесканьов Д.В.,
аспірант кафедри педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розглядається феномен іміджмейкінгу як важливого інструменту професійного становлення майбутніх соціальних працівників, здатного впливати на їхню конкурентоспроможність, ефективність діяльності та рівень довіри з боку клієнтів і партнерів. У роботі визначається іміджмейкінг як комплексний процес формування позитивного професійного образу, що включає вербальні, невербальні, візуальні, цифрові та соціокультурні складові. Особлива увага приділяється педагогічним умовам і технологіям іміджмейкінгу, які можуть бути інтегровані у систему підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти. Акцентовано увагу на взаємозв'язку між професійною компетентністю, комунікативними навичками, етичними нормами, естетичною культурою та цифровою репутацією, які разом формують цілісний імідж фахівця. Розкрито роль іміджмейкінгу як засобу підвищення професійної мобільності, адаптації в новому колективі та налагодження ефективної взаємодії з клієнтами різних соціальних груп. Підкреслено, що у сучасному інформаційному суспільстві цифровий імідж відіграє не менш важливу роль, ніж особисті зустрічі, адже соціальні мережі та онлайн-платформи формують перше враження про спеціаліста. Пропонується комплекс педагогічних заходів, спрямованих на розвиток іміджу студентів спеціальності «Соціальна робота», такі як: тренінги з риторики та комунікації, вправи з активного слухання, рольові ігри, відеоаналіз поведінки, консультації з імідж-дизайну, створення електронного портфоліо та управління цифровою репутацією. Зазначено, що ефективна іміджмейкінгова підготовка має поєднувати теоретичні знання з практичними завданнями, що сприяє розвитку гнучкості, стресостійкості та навичок адаптації до різних професійних контекстів. Підкреслено необхідність систематичного моніторингу сформованості професійного іміджу та розробки критеріїв і показників оцінювання ефективності освітніх програм у цьому напрямі. У висновках наголошено, що іміджмейкінг у підготовці майбутніх соціальних працівників має розглядатися як стратегічний інструмент підвищення професійної успішності та розвитку соціального капіталу. Розвиток інтегрованих моделей, які поєднують традиційні й цифрові засоби самопрезентації, а також урахування культурно-специфічних аспектів сприйняття іміджу, визначено як перспективні напрями подальших наукових досліджень.

Ключові слова: *іміджмейкінг, соціальна робота, професійний імідж, технології, освітнє середовище, самопрезентація, цифрові платформи.*

The article examines the phenomenon of imagemaking as an important tool for the professional development of future social workers, capable of influencing their competitiveness, effectiveness of activities and the level of trust from clients and partners. The work defines imagemaking as a complex process of forming a positive professional image, which includes verbal, non-verbal, visual, digital and sociocultural components. Particular attention is paid to pedagogical conditions and technologies of imagemaking, which can be integrated into the system of training social workers in higher education institutions. The emphasis is on the relationship between professional competence, communication skills, ethical norms, aesthetic culture and digital reputation, which together form a holistic image of a specialist. The role of imagemaking as a means of increasing professional mobility, adaptation in a new team and establishing effective interaction with clients of different social groups is revealed. It is emphasized that in the modern information society, digital image plays no less important role than personal meetings, because social networks and online platforms form the first impression of a specialist. A set of pedagogical measures aimed at developing the image of students of the specialty "Social Work" is proposed, such as: trainings on rhetoric and communication, active listening exercises, role-playing games, video analysis of behavior, consultations on image design, creation of an electronic portfolio and digital reputation management. It is noted that effective image-making training should combine theoretical knowledge with practical tasks, which contributes to the development of flexibility, stress resistance and adaptation skills to various professional contexts. The need for systematic monitoring of the formation of a professional image and the development of criteria and indicators for assessing the effectiveness of educational programs in this area is emphasized. The conclusions emphasize that image-making in the training of future social workers should be considered as a strategic tool for increasing professional success and developing social capital. The development of integrated models that combine traditional and digital means of self-presentation, as well as taking into account culturally specific aspects of image perception, are identified as promising areas for further scientific research.

Key words: *imagemaking, social work, professional image, technology, educational environment, self-presentation, digital platforms.*

Постановка проблеми. Формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників є надзвичайно важливою складовою сучасної системи підготовки кадрів у сфері соціальних послуг. В умовах стрімких соціокультурних змін, глобалізації та цифровізації суспільства роль

іміджу як засобу професійної самопрезентації та взаємодії з клієнтами набуває особливого значення. Соціальний працівник, як суб'єкт соціальної допомоги, виступає не лише як виконавець професійних функцій, а й як носій певного соціального образу, що впливає на рівень довіри, мотивацію клієнтів до співпраці та загальне сприйняття професії у суспільстві.

У сучасних умовах професійна конкурентоспроможність соціального працівника залежить не лише від володіння теоретичними знаннями та практичними навичками, але й від уміння ефективно формувати і підтримувати власний позитивний імідж. Це передбачає розвиток комунікативних компетентностей, етичних цінностей, візуальної презентабельності, а також цифрової репутації в інформаційному просторі. Університетське освітнє середовище покликане створити сприятливі умови для цілісного формування цих складових професійного іміджу, адже саме в закладі вищої освіти відбувається закладання фундаменту особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця.

З огляду на трансформації у структурі соціальних послуг, підвищення вимог до якості обслуговування та зростання ролі міжособистісної взаємодії з клієнтами, формування іміджу стає стратегічним ресурсом успішної соціальної діяльності. Позитивний професійний імідж сприяє не лише покращенню іміджу самої професії соціального працівника, а й підвищенню рівня довіри суспільства до соціальних інституцій. Водночас недостатня увага до системної роботи над іміджем у процесі професійної підготовки призводить до зниження ефективності комунікації з клієнтами, конфліктних ситуацій і навіть професійного вигорання.

Важливо враховувати, що сучасний соціальний працівник функціонує у багатокультурному, полідиджитальному та динамічному соціальному просторі, де швидкість та якість інформаційного обміну безпосередньо впливають на результати його діяльності. З огляду на це, інтеграція технологій іміджмейкінгу у систему підготовки фахівців стає необхідною умовою формування адаптивності, креативності та професійної самосвідомості студентів.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю створення ефективних методичних підходів і технологічних рішень для цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників у освітньому середовищі університету, що сприятиме підвищенню їхньої конкурентоспроможності, якості професійної діяльності та соціальної значущості в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування професійного іміджу майбутнього соціального працівника є ключовим чинником його конкурентоспроможності та ефективності у сфері соціальних послуг. Імідж у соціальній роботі має багатовимірний характер: він охоплює не лише зовнішній вигляд і манеру спілкування, а й систему цінностей, комунікативну компетентність та здатність до міжособистісної взаємодії.

Актуальність впровадження технологій іміджмейкінгу у підготовку майбутніх соціальних працівників зумовлена зростаючими вимогами до їхньої репутації та авторитету в умовах цифрового суспільства. Міжнародні дослідження підтверджують, що імідж фахівця напряму впливає на рівень довіри клієнтів та ефективність соціальної допомоги [10, 256–270; 11, 712–725].

Науковий аналіз зарубіжних джерел свідчить, що проблема професійного іміджу соціальних працівників розглядається в тісному зв'язку з етикою професії, культурною компетентністю та здатністю до ефективної міжособистісної взаємодії. Так, у роботах Banks J. (2016) професійний імідж визначається як поєднання особистісних характеристик і професійних стандартів, що формують «видимий» та «невидимий» образ фахівця. «Видимий» образ включає зовнішню презентацію, стиль спілкування та поведінку, тоді як «невидимий» — систему цінностей, професійну етику та особистісну мотивацію [1, 35–52].

Дослідження Dominelli G. (2017) підкреслює важливість культурного контексту у сприйнятті іміджу соціального працівника: у багатокультурних суспільствах клієнти оцінюють фахівця не лише за його компетентністю, а й за здатністю демонструвати повагу до різних соціокультурних традицій. У цьому контексті формування іміджу майбутніх фахівців в університеті повинно включати курси з міжкультурної комунікації та тренінги з толерантності [3].

Важливим аспектом сучасного іміджмейкінгу є цифрова репутація. За даними Ferguson A. (2018), понад 60% роботодавців у сфері соціальних послуг перевіряють інформацію про кандидатів у соціальних мережах перед прийняттям на роботу. Це вимагає від студентів уміння формувати власний онлайн-образ відповідно до професійних стандартів: дотримання конфіденційності, етичність публікацій, репрезентація власних досягнень у позитивному ключі [4, 329–345].

Окремі дослідження вказують на значення невербальної комунікації як складової іміджу соціального працівника. Міміка, жести, інтонація, позиція тіла – все це впливає на сприйняття фахівця клієнтом навіть більше, ніж вербальне повідомлення. Тому у підготовці майбутніх фахівців доцільно проводити спеціальні тренінги з оволодіння техніками невербальної взаємодії [6, 183–196; 2].

Досвід університетів Великої Британії, Канади та Австралії демонструє, що інтеграція іміджмейкінгових технологій у навчальні програми сприяє підвищенню рівня працевлаштування випускників. До таких технологій належать: індивідуальні портфоліо професійних досягнень, симуляційні вправи

з комунікації, участь у волонтерських проєктах та публічних заходах, створення особистих вебсайтів або сторінок у професійних мережах [12; 13; 14].

Вітчизняні науковці також роблять значний внесок у дослідження проблеми формування професійного іміджу. Зокрема, Коркішко А. (2019) пропонує педагогічну модель підготовки магістрів, що передбачає інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок іміджмейкінгу в освітній процес [15, 120–131]. Ліснєвська Ю. (2024) наголошує на взаємозв'язку іміджу педагога з ефективністю публічного управління в освіті, підкреслюючи необхідність стратегічного підходу до його формування [16, 82–90].

Ніколаєску І. (2011) розглядає розвиток професійного іміджу соціального педагога в системі післядипломної освіти, акцентуючи на безперервності цього процесу [17]. Олексенко В. (2015) аналізує чинники формування позитивного іміджу сучасного вчителя, зокрема роль особистісних якостей та професійної компетентності [18].

Останні дослідження у сфері соціальної роботи визначають професійний імідж майбутніх соціальних працівників як комплексну наукову проблему, що вимагає міждисциплінарного підходу [19, 217–220]. Співак Я., Плесканьов Д., Співак Л. та Чернуха Н. (2025) розкривають особливості формування іміджу у закладах освіти, пропонуючи впровадження спеціалізованих курсів та тренінгів [21].

На думку Савченко Н. (2019), імідж викладача є складовою його педагогічної майстерності, що визначає рівень впливу на студентів і колег [20, 91–96]. Трубник І. (2017) у контексті розвитку соціальної роботи в Україні розглядає імідж як інструмент реалізації сучасних концепцій та технологій соціальної підтримки [22, 110–113].

Таким чином, наукова література підтверджує, що професійний імідж соціального працівника є інтегративним утворенням, яке формується в результаті поєднання особистісних якостей, професійної компетентності та навичок ефективної самопрезентації. Для забезпечення цього процесу в університетському середовищі необхідно впроваджувати комплексні освітні стратегії, що охоплюють як традиційні педагогічні методи, так і сучасні цифрові інструменти, з обов'язковим урахуванням міжнародних стандартів і кращих практик.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча в науковій літературі широко розглядаються аспекти формування професійного іміджу соціальних працівників, більшість досліджень акцентує увагу на загальних теоретичних засадах, етичних нормах та міжособистісній комунікації. Водночас недостатньо вивчено специфічні технології іміджмейкінгу, адаптовані до сучасного університетського освітнього середовища, які б поєднували традиційні педагогічні підходи з використанням цифрових інструментів і соціальних мереж. Особливо мало уваги приділено формуванню цифрової репутації майбутніх соціальних працівників як невід'ємної складової їх професійного іміджу у контексті інформаційного суспільства. Це створює прогалину у системі підготовки, яка не дає можливості максимально ефективно впливати на конкурентоспроможність і соціальну адаптацію випускників.

Мета – обґрунтувати ефективні технології іміджмейкінгу для цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників у освітньому середовищі університету з урахуванням сучасних вимог цифрового суспільства.

Реалізація мети дослідження супроводжується низкою **завдань:** проаналізувати теоретичні підходи до формування професійного іміджу соціальних працівників і сучасні тенденції іміджмейкінгу у соціальній сфері; визначити ключові компоненти професійного іміджу майбутнього соціального працівника, що є найбільш значущими у сучасних умовах. дослідити особливості впливу цифрової репутації та онлайн-іміджу на сприйняття фахівця у професійному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іміджмейкінг у соціальній роботі розглядається як цілісний комплекс технологій і прийомів, спрямованих на створення гармонійного, цілісного та професійно привабливого образу соціального працівника. Професійний імідж виконує важливу роль у формуванні довіри між фахівцем та клієнтом, забезпечує авторитетність у професійному середовищі та підвищує загальне сприйняття соціальної роботи в суспільстві. У структурному плані іміджмейкінг охоплює декілька взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких є невід'ємною складовою цілісного професійного образу, такі як: візуальний образ, комунікативна поведінка, цифрова присутність, професійна компетентність.

Першим компонентом є *візуальний образ*, що включає зовнішній вигляд, стиль одягу, охайність, а також загальне естетичне враження від фахівця. Візуальна презентація визначає перше враження, яке може бути ключовим у налагодженні позитивної взаємодії. У контексті соціальної роботи зовнішній вигляд повинен поєднувати професіоналізм із доброзичливістю, демонструючи повагу до клієнта і відповідність нормам етичної поведінки.

Другим критично важливим компонентом є *комунікативна поведінка*, що охоплює як вербальну, так і невербальну взаємодію, культуру мовлення, дотримання етикету і вміння слухати. Високий рівень комунікативної компетентності дозволяє соціальному працівнику не лише передавати інформацію, а й налаштовувати довірливі стосунки, ефективно вирішувати конфлікти, підтримувати емоційний контакт із клієнтом. Особливу увагу в останні роки приділяють невербальним аспектам комунікації, таким як міміка, жести, інтонації, які значною мірою формують сприйняття фахівця.

Третій компонент – *професійна компетентність* – складається з глибоких знань, практичних навичок, досвіду роботи, відповідальності та дотримання професійної етики. Саме професійна компетентність є базисом для формування довіри клієнтів і колег, що підсилює загальний позитивний імідж фахівця. Вона підтверджує, що соціальний працівник не лише добре виглядає і вміє спілкуватися, але й володіє необхідними інструментами для надання якісної соціальної допомоги.

Четвертий компонент, що набуває дедалі більшої актуальності у сучасних умовах, – це *цифрова присутність*. Вона включає репутацію у соціальних мережах, професійних онлайн-спільнотах, ведення блогів, участь у форумах та інших інформаційних платформах. Позитивна цифрова репутація підвищує видимість фахівця, сприяє розширенню професійних зв'язків, підтримці іміджу та залученню нових клієнтів. Окрім цього, вміння ефективно керувати своїм онлайн-образом є важливою частиною професійної самосвідомості в умовах інформаційного суспільства.

З педагогічної точки зору іміджмейкінг є складним і системним процесом, що вимагає цілеспрямованої роботи в освітньому середовищі. Основним завданням є формування у студентів здатності свідомо керувати власним професійним образом, адаптувати його до особливостей різних цільових аудиторій, соціальних ситуацій та вимог ринку праці. Як зазначає Коваль (2019), цей процес включає розвиток навичок самопрезентації, емоційної регуляції, комунікативної гнучкості, а також розуміння етичних і культурних аспектів професії.

Отже, іміджмейкінг соціального працівника – це не простий набір технік, а цілісна технологія, що інтегрує візуальні, комунікативні, професійні та цифрові складові з метою формування ефективного, довірливого та адаптивного професійного образу. Такий підхід дозволяє майбутнім соціальним працівникам більш успішно реалізовувати свої професійні функції, ефективніше взаємодіяти з різними соціальними групами і позитивно впливати на розвиток соціальної сфери (див табл. 1).

У сучасних умовах професійна підготовка соціальних працівників передбачає не лише здобуття глибоких теоретичних знань та практичних навичок, а й розвиток здатності цілеспрямовано формувати та підтримувати власний професійний імідж. Іміджмейкінг, як комплекс технологій створення позитивного образу фахівця, набуває ключового значення для підвищення конкурентоспроможності молодих соціальних працівників на ринку праці, а також для зміцнення їхньої авторитетності в професійному середовищі. У цьому контексті виділяють низку основних технологічних напрямів, які активно використовуються в освітніх програмах підготовки соціальних працівників.

Вербальні технології іміджмейкінгу охоплюють формування культури мовлення, розвиток комунікативних навичок, здатності добирати лексичні засоби відповідно до конкретної професійної ситуації, а також активне слухання і емпатійну комунікацію. Розвинене вербальне спілкування є базисом для ефективної взаємодії соціального працівника з клієнтами, колегами, партнерами та громадськістю.

Практичними методами реалізації вербальних технологій є тренінги з риторики, спрямовані на покращення виразності мови, вміння структурувати думки та доносити інформацію чітко й переконливо. Важливу роль відіграють рольові ігри та моделювання інтерв'ю з клієнтами, які допомагають студентам відпрацьовувати мовленнєві навички в умовах, наближених до професійної практики. Активне слухання, яке передбачає повне зосередження на співрозмовнику, є однією з ключових технік, що формує довіру та сприяє глибшому розумінню потреб клієнта. Такі вправи допомагають майбутнім соціальним працівникам оволодіти ефективними комунікативними моделями, що покращують їхній професійний імідж/

Невербальна комунікація відіграє важливу роль у формуванні загального враження про соціального працівника. Вона включає контроль за мімікою, жестами, поставою, інтонаційним забарвленням голосу. Дослідження Mehrabian (2017) демонструють, що до 55% враження від комунікації

Таблиця 1

Ключові компоненти іміджмейкінгу соціального працівника

Компонент	Зміст	Значення для професійної діяльності	Приклади технологій іміджмейкінгу
Візуальний образ	Зовнішній вигляд, стиль, охайність	Формує перше враження, підсилює довіру	Вивчення етикету дрес-коду, консультації з імідж-дизайну
Комунікативна поведінка	Вербальна та невербальна взаємодія, культура мовлення, етикет	Забезпечує ефективну комунікацію і довірливі відносини	Тренінги з ораторського мистецтва, емпатії, невербальної комунікації
Професійна компетентність	Знання, навички, досвід, етика	Підтверджує якість і надійність професійної допомоги	Семінари, практичні заняття, супервізії
Цифрова присутність	Онлайн-репутація, соцмережі, професійні платформи	Розширює професійні зв'язки, формує цифровий імідж	Навчання управлінню профілями в соцмережах, створення портфоліо

формується саме на основі невербальних сигналів, що підкреслює необхідність усвідомленого керування невербальними проявами для формування довірливих і позитивних взаємин із клієнтами [7].

У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників застосовуються спеціальні тренінги, які розвивають навички контролю за власною тілесною мовою, включаючи відеоаналіз власної поведінки та ігри-імпровізації, що допомагають розпізнавати і відповідати на невербальні сигнали співрозмовника. Такий підхід дозволяє студентам формувати відкриту і доброзичливу поставу, уникати агресивних жестів і використовувати ефективний контакт очей та інтонації, що підсилюють професійний імідж.

Візуальний брендинг є одним із найпомітніших складників професійного іміджу. Для соціального працівника важливо створити гармонійний стиль одягу, який відповідає вимогам професійної етики та стандартам галузі. Кольорова гама вбрання має асоціюватися з довірою, відкритістю, спокоєм і доброзичливістю – якостями, які стимулюють позитивне сприйняття [16; 18].

Педагогічні заходи з візуального брендингу можуть включати консультації з імідж-дизайну, лекції з ділового етикету, семінари з культури зовнішнього вигляду. Залучення фахівців із сфери моди та психології іміджу сприяє формуванню усвідомленого ставлення студентів до власного візуального образу як інструменту професійної комунікації, що підвищує їхню соціальну адаптацію та професійну самореалізацію

У сучасному інформаційному суспільстві цифрова присутність стала невід'ємною складовою професійного іміджу. Управління *цифровим іміджем* включає роботу з професійними онлайн-платформами, зокрема LinkedIn, створення електронних портфоліо, а також публікації у спеціалізованих групах та форумах.

Досвід провідних закордонних університетів, зокрема Harvard School of Social Work (2021), демонструє, що наявність позитивної цифрової репутації суттєво підвищує шанси на успішне працевлаштування. В освітніх програмах рекомендується впроваджувати модулі, що навчають студентів ефективно презентувати себе в цифровому просторі,

Таблиця 2.

Практичні вправи для реалізації технологій іміджмейкінгу у підготовці майбутніх соціальних працівників

	Практична вправа	Обґрунтування
Вербальні технології	Тренінг з риторики	Розвиває навички чіткої, логічної та переконливої мови, що є необхідним для ефективної комунікації з клієнтами та колегами.
	Рольові ігри «Інтерв'ю з клієнтом»	Моделює реальні професійні ситуації, допомагає відпрацьовувати емпатійне спілкування та техніки активного слухання.
	Вправи на активне слухання	Формує здатність уважно сприймати інформацію, що підвищує довіру клієнтів і ефективність взаємодії.
Невербальні технології	Відеоаналіз власної поведінки	Дає змогу усвідомити і коригувати невербальні сигнали, що істотно впливають на сприйняття фахівця.
	Тренінг з контролю тілесної мови	Навчає усвідомленому керуванню мімікою, жестами та поставою для формування відкритого та доброзичливого іміджу.
	Ігри-імпровізації	Розвивають уміння розпізнавати та реагувати на емоції співрозмовника, що важливо для міжособистісної взаємодії.
Візуальний брендинг	Консультації з імідж-дизайну	Допомагають сформувати професійний стиль, що відповідає етичним та соціокультурним стандартам професії.
	Семінар з культури зовнішнього вигляду	Навчає правилам ділового етикету та створенню презентабельного зовнішнього вигляду, що підсилює довіру та авторитет.
	Вправа «Створення персонального бренду»	Сприяє усвідомленню ролі візуального іміджу як інструменту професійної комунікації.
Цифровий іміджмейкінг	Створення профілю LinkedIn	Формує цифрову присутність, що підвищує видимість і привабливість фахівця для роботодавців і колег.
	Вправа «Етика онлайн-поведінки»	Формує розуміння ризиків і правил поведінки в інтернеті, що є запорукою збереження репутації.
	Розробка електронного портфоліо	Підвищує здатність систематизувати та презентувати професійні досягнення у зручному для потенційних роботодавців форматі.
Соціокультурні технології	Організація волонтерських акцій	Розвиває соціальну відповідальність, практичні навички роботи у спільноті і демонструє активність у професійній сфері.
	Участь у конференціях	Навчає професійної презентації, комунікації з колегами і підвищує престиж професії.
	Кейс-стаді «Вирішення соціальної проблеми»	Формує аналітичні, командні та комунікативні навички, необхідні для успішної соціальної роботи.

дотримуватися професійної етики онлайн, а також управляти ризиками інформаційної безпеки [5].

Формування професійного іміджу соціального працівника неможливе без активної участі у соціальному житті спільноти. Соціокультурні технології передбачають залучення студентів до конференцій, волонтерських акцій, громадських проєктів та інших заходів, що сприяють розвитку соціальної відповідальності і підвищенню престижу професії

У таблиці наведено ключові напрямки технологій іміджмейкінгу з відповідними практичними вправами та обґрунтуваннями їх важливості для формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників. Кожна вправа спрямована на розвиток конкретних навичок і компетенцій, що підвищують ефективність комунікації, соціальну адаптацію та професійну самореалізацію студентів (табл. 2).

Такі вправи не лише сприяють поглибленню теоретичних знань, а й розвивають важливі практичні компетенції, необхідні для ефективної професійної діяльності соціального працівника. Вони допомагають формувати позитивний імідж фахівця, підвищують рівень комунікативної майстерності, розвивають емоційну інтелігентність і відповідальність. Застосування цих практичних методів в освітньому процесі сприяє формуванню впевненості, професійної самосвідомості та авторитетності серед клієнтів і колег, що є запорукою успішної соціальної інтеграції та ефективної роботи в сфері соціальних послуг.

Висновки. Дослідження підтверджує, що іміджмейкінг є ключовим чинником формування професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників, оскільки поєднує в собі професійну компетентність, комунікативні навички, етичні норми, візуальну презентацію та цифрову репутацію. Інтеграція вербальних, невербальних, візуальних, цифрових і соціокультурних технологій у систему підготовки дозволяє створити цілісний позитивний образ фахівця, що підвищує рівень довіри з боку клієнтів, сприяє професійній адаптації та конкурентоспроможності на ринку праці.

Педагогічно організований іміджмейкінг розвиває у студентів усвідомлене керування власним образом, гнучкість у комунікації, здатність адаптуватися до різних аудиторій і професійних контекстів. Значну роль у цьому процесі відіграє розвиток цифрового іміджу, адже соціальні мережі та онлайн-платформи формують перше враження про фахівця не меншою мірою, ніж особисті зустрічі. Позитивна цифрова присутність допомагає не лише налагодити комунікацію з клієнтами та колегами, а й підвищує шанси на успішне працевлаштування.

Важливою педагогічною умовою ефективності іміджмейкінгу є поєднання теоретичних знань з практичними вправами (тренінги з риторики, рольові ігри, вправи з активного слухання, відеоаналіз поведінки, консультації з імідж-дизайну, створення електронного портфоліо тощо), що забезпечує формування не лише професійних, а й особистісних компетентностей.

Перспективи подальших досліджень у сфері технологій іміджмейкінгу в підготовці майбутніх соціальних працівників полягають у розробці та апробації інтегрованих педагогічно-цифрових моделей, які поєднують традиційні методи формування професійного образу з інноваційними цифровими інструментами, адаптованими до специфіки вітчизняної системи вищої освіти. Важливим напрямом виступає поглиблене вивчення впливу цифрової репутації та онлайн-присутності на процес працевлаштування, кар'єрне зростання та рівень довіри клієнтів і роботодавців. Доцільним є аналіз культурно-специфічних особливостей сприйняття іміджу соціального працівника в умовах багатокультурного середовища, що зумовлює потребу у створенні тренінгових програм із розвитку міжкультурної толерантності та комунікативної гнучкості. Окремої уваги потребує дослідження взаємозв'язку між технологіями іміджмейкінгу, формуванням емоційної стійкості та профілактикою професійного вигорання, а також визначення оптимальних методів підвищення самооцінки та мотивації студентів засобами самопрезентації. Перспективним є створення та впровадження комплексної системи критеріїв і показників оцінювання ефективності програм іміджмейкінгової підготовки у закладах вищої освіти, що дозволить здійснювати моніторинг динаміки формування професійного образу як під час навчання, так і в процесі практичної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Banks S. Everyday ethics in professional life: Social work as ethics work. *Ethics and Social Welfare*. 2016. Vol. 10, No. 1. P. 35–52. DOI: 10.1080/17496535.2015.1126623.

2. Beddoe L.& Maidment J. *Social work practice for promoting health and wellbeing: Critical issues*. Routledge, 2013. 312 p.

3. Dominelli L. *Introducing social work*. Bristol : Policy Press, 2009. 168 p.

4. Ferguson A., Pink S. & Kelly L. Digital social work: Conceptualising a hybrid anticipatory practice. *Qualitative Social Work*. 2018. Vol. 17, No. 3. P. 329–345. DOI: 10.1177/1473325017723829.

5. Harvard School of Social Work. Digital presence for social work professionals. Harvard University Press, 2021.

6. Khalil A. The role of nonverbal communication in social work practice. *Journal of Social Work Practice*. 2019. Vol. 33, No. 2. P. 183–196.

7. Mehrabian A. *Nonverbal communication*. New York : Routledge, 2017.

8. Mehrabian A. *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont : Wadsworth Publishing Company, 1971. 183 p.

9. Reamer F. Social work in a digital age: Ethical and risk-management challenges. *Clinical Social Work*

Journal. 2013. Vol. 41, No. 2. P. 120–132. DOI: 10.1007/s10615-013-0437-y.

10. Smith J., & Watson P. Professional image and trust in social work. *Journal of Social Service Research*. 2020. Vol. 46, No. 3. P. 256–270.

11. Taylor R. The role of personal branding in social services. *International Social Work*. 2021. Vol. 64, No. 5. P. 712–725.

12. University of Edinburgh. School of Social and Political Science. Social Work Programs URL: https://www.ed.ac.uk/social-political-science/about/subject-areas/social-work (дата звернення: 10.08.2025).

13. University of Melbourne. School of Social Work. Course Offerings URL: https://study.unimelb.edu.au/find/courses/ (дата звернення: 10.08.2025).

14. University of Toronto. Factor-Inwentash Faculty of Social Work. Programs URL: https://socialwork.utoronto.ca/academics/ (дата звернення: 10.08.2025).

15. Коркішко А. Педагогічна модель формування професійного іміджу магістрів педагогіки вищої школи. *Історія педагогіки та соціальна педагогіка.* 2019. № 11. С. 120–131. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.11.2019.197215.

16. Ліснєвська Ю. Формування іміджу сучасного педагога як чинник підвищення ефективності публічного управління в освіті. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти «Публічне управління та адміністрування».* 2024. № 2 (7). С. 82–90.

17. Ніколаєску І. О. Розвиток професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Черкаси, 2011. 20 с.

18. Олексенко В. П. Формування професійного іміджу сучасного вчителя. *Проблеми освіти.* 2015. Т. 84. С. 258–263.

19. Плесканьов Д. В., Співак Я. О. Професійний імідж майбутніх соціальних працівників як наукова проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2025. № 1 (107). С. 217–220.

20. Савченко Н. Професійний імідж викладача як складова його педагогічної майстерності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. № 17. С. 91–96.

21. Співак Я., Плесканьов Д., Співак Л., Чернуха Н. Особливості формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників в умовах закладу освіти. *Молодий вчений.* 2025. № 1 (107). DOI: https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(107)2025.327075.

22. Трубник І. В. Соціальна робота в Україні: концепції, технології та стратегії. *Молодий вчений.* 2017. № 10.1 (50.1). С. 110–113.

Дата першого надходження рукопису до видання: 16.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛЯ

THE ROLE OF REFLECTION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

УДК 373.2.011.3-051:159.955
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.49
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Варяниця Л.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Полтава, Україна)

У період трансформаційних змін у системі освіти підвищується значення здатності вихователя до усвідомленого саморозвитку, що безпосередньо пов'язано з формуванням рефлексивної культури. Саме рефлексія стає внутрішнім механізмом, який забезпечує професійну гнучкість педагога, його готовність аналізувати власну діяльність, критично оцінювати результати та визначати шляхи їх удосконалення. З огляду на зростаючі вимоги до якості дошкільної освіти та інтеграцію інноваційних технологій у педагогічну практику, цей аспект професійної компетентності набуває особливої значущості.

Метою статті є розкриття ролі професійної рефлексії в розвитку вихователя закладу дошкільної освіти та обґрунтування можливостей її цілеспрямованого формування в процесі фахової підготовки й підвищення кваліфікації. У дослідженні використано методи аналізу й узагальнення наукових джерел, систематизації теоретичних підходів і порівняння вітчизняного та зарубіжного досвіду. Отримані результати свідчать, що професійна рефлексія є визначальним чинником становлення педагогічної майстерності, гарантує спроможність вихователя до інтеграції інноваційних методик та створення сприятливого освітнього середовища для розвитку дітей. Вітчизняні дослідження підтверджують важливість упровадження рефлексивних практик у професійну підготовку та використання індивідуальних технік самоаналізу. Зарубіжні моделі підкреслюють значущість колегіальних форм навчання, супервізії, діалогу та інтеграції рефлексії в освоєння цифрових технологій. Особливо цінними є приклади застосування кейс-методів та заснування професійних спільнот, що формують культуру колективного осмислення досвіду.

Зроблено висновки, що рефлексія є не допоміжним елементом, а стрижневим фактором професійного розвитку вихователя. Вона забезпечує не лише критичне осмислення власної практики, але й створює умови для стійкої мотивації до самовдосконалення та адаптації до освітніх змін. Практичне значення результатів полягає в можливості їх використання для поліпшення навчальних програм, післядипломної освіти й організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти.

Наукова новизна роботи полягає в системному узагальненні підходів до розвитку рефлексивної культури вихователя та у виокремленні перспективних напрямів її інтеграції в освітній процес. Подальші наукові розвідки полягають у проведенні емпіричних досліджень ефективності впровадження різних форм і методів рефлексивної практики, а також у вивченні впливу цифровізації та інновацій на характер рефлексивної діяльності педагогів.

Ключові слова: *рефлексія, професійна компетентність, педагогічна майстерність, інноваційні практики, самоаналіз, професійна культура.*

During the period of transformative change in the education system, the importance of educators' capacity for conscious self-development is increasing. This process is directly connected to the formation of reflective culture. Reflection becomes the internal mechanism that ensures professional flexibility, readiness to analyze one's own activities, critically evaluate results, and identify ways to improve them. Given the growing demands for the quality of preschool education and the integration of innovative technologies into pedagogical practice, this aspect of professional competence acquires particular significance.

The purpose of this article is to reveal the role of professional reflection in the development of preschool educators and to substantiate the possibilities for its purposeful formation in the process of professional training and advanced development. The study employed methods of analysis and synthesis of scientific sources, systematization of theoretical approaches, and comparison of domestic and international experience.

The results indicate that professional reflection is a determining factor in the development of pedagogical mastery, ensuring the educator's ability to integrate innovative methodologies and create a supportive educational environment for children's growth. Domestic studies confirm the importance of incorporating reflective practices into professional training and the use of individual techniques of self-analysis. International models highlight the significance of collegial forms of learning, supervision, dialogue, and the integration of reflection into the use of digital technologies. Particularly valuable are examples of employing case methods and establishing professional communities that cultivate a culture of collective reflection on experience.

The study concludes that reflection is not an auxiliary element but a core factor in the professional development of educators. It not only provides critical evaluation of one's own practice but also creates conditions for sustainable motivation toward self-improvement and adaptation to educational change. The practical value of the findings lies in their potential application to the improvement of training programs, postgraduate education, and the organization of methodological work in preschool institutions.

The scientific novelty of the work consists in the systematic generalization of approaches to the development of educators' reflective culture and in identifying promising directions for its integration into the educational process. Future research should focus on conducting empirical studies of the effectiveness of different forms and methods of reflective practice, as well as on exploring the influence of digitalization and innovation on the nature of teachers' reflective activities.

Key words: *reflection, professional competence, pedagogical mastery, innovative practices, self-analysis, professional culture.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи освіти України зростає увага до професійної підготовки та розвитку вихователя закладу дошкільної освіти як ключової постаті в становленні особистості дитини. Педагог повинен володіти не лише високим рівнем методичної та педагогічної компетентності, але й постійно саморозвиватися, що передбачає наявність рефлексивної позиції. Саме рефлексія стає тим інструментом, який забезпечує здатність аналізувати власну діяльність, критично оцінювати результати й визначати напрями подальшого професійного зростання.

Наукові дослідження засвідчують, що ефективність педагогічної праці значною мірою залежить від змоги вчителя здійснювати систематичний самоаналіз, осмислювати власні дії та приймати на цій основі виважені рішення [5, с. 33–34; 7, с. 40–41]. Рефлексивна практика допомагає фахівцю усвідомити сильні та слабкі сторони своєї роботи, формує готовність до впровадження інноваційних методик і сприяє професійній автономії. У контексті модернізації дошкільної освіти в Україні це набуває особливої актуальності, адже від рівня рефлексивної культури вихователя залежить якість освітнього процесу та розвиток креативності дітей [3, с. 42–43].

Водночас у науковій літературі наголошено на недостатньому рівні сформованості рефлексивних умінь у значної частини педагогів, що зумовлено як браком методичних інструментів, так і неповною інтеграцією рефлексивних практик у систему професійної підготовки [12, с. 317]. Це створює суперечність між вимогами до вчителя як суб'єкта інноваційної освітньої діяльності та реальною практикою організації його професійного розвитку. Отже, проблема полягає в пошуку ефективних шляхів розвитку рефлексивної культури вихователя, що забезпечить не лише вдосконалення професійної компетентності, а й відповідність сучасним викликам освіти, орієнтованої на індивідуальні потреби дитини та інтеграцію інновацій у дошкільну практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику рефлексії та професійного розвитку вихователя активно досліджують у сучасній педагогіці як в Україні, так і за кордоном. Зокрема, Л. Алексєєнко-Лемовська підкреслює значення методичних умов у становленні компетентності вихователя, акцентуючи на інтеграції рефлексивних практик у навчальний процес [1]. І. Апрєлєва розглядає супервізію та інтервізію як інструменти професійної підтримки вчителів, які стимулюють критичний самоаналіз і підвищують якість педагогічної роботи [2].

У напрямі вивчення інноваційної діяльності Ц. Бай пропонує концепцію розвитку методичної активності вихователя, наголошуючи, що інновації є ефективними лише за умов постійного самоаналізу та оцінювання результатів [3]. Схожої думки дотримується С. Боярчук, який пов'язує використання інновацій у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх педагогів із формуванням їхньої здатності до рефлексії [4]. В. Іванова та Т. Атрощенко аналізують готовність вихователів до розвитку словесної творчості дітей, звертаючи увагу на роль саморефлексії у створенні сприятливого освітнього середовища [6].

Особливе місце займають роботи, що досліджують психологічні та лінгвістичні аспекти діяльності педагога. Л. Лохвицька, Ю. Кролівець і С. Дем'яненко зазначають, що формування психолінгвістичної готовності майбутніх вихователів потребує розвиненої здатності до самоаналізу та критичного осмислення власних дій [8]. О. Попович у своїх публікаціях зосереджується на професійній компетентності вихователя дітей раннього віку, доводячи, що її розвиток неможливий без постійного рефлексивного супроводу [10]. Філософсько-освітній вимір проблеми представлений у працях С. Шевченка, який розглядає рефлексію як одну з основних характеристик сучасної освіти та засіб її гуманізації [13].

Міжнародний досвід додає цінного контексту. Зокрема, У. Бергмарк (U. Bergmark) висвітлює професійне навчання педагогів як процес, що спирається на колаборативну та рефлексивну діяльність [14]. А. Дінг (A. Ding) зі співавторами акцентують на формуванні цифрової грамотності вихователів, що потребує від них гнучких рефлексивних умінь [15]. Л. Гонсалес-Перес (L. González-Pérez) та М. Рамірес-Монтойя (M. Ramírez-Montoya) у систематичному огляді підкреслюють важливість компонентів освіти 4.0, де рефлексія є ядром вироблення навичок XXI століття [16]. Т. Стюарт (T. Stewart) і Т. Янський (T. Jansky) у своїй праці аналізують роль діалогу та рефлексії в професійному розвитку молодих учителів, доводячи їхню значущість для подолання професійних труднощів [17].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність численних досліджень, бракує робіт, що безпосередньо поєднують розвиток рефлексивної культури з практикою формування інноваційної компетентності вихователя. Недостатньо також емпіричних публікацій, які б розкривали, як рефлексія впливає на готовність педагога до міждисциплінарної та цифрової взаємодії. Спостерігаються й певні розбіжності: одні вчені наголошують на рефлексії як засобі психологічного захисту фахівця, інші розглядають її передусім як компонент нової освітньої парадигми. Це свідчить про багатовимірність проблеми й необхідність подальшого міждисциплінарного аналізу.

Отже, сучасні наукові підходи підтверджують ключову роль рефлексії в професійному розвитку вихователя. Однак залишаються напрями, що потребують додаткових досліджень: інтеграція

рефлексії в інноваційні освітні технології, вивчення її впливу на адаптацію педагогів до викликів цифровізації та виявлення ефективних практичних моделей її впровадження.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз ролі рефлексії в професійному розвитку вихователя закладу дошкільної освіти, а також визначення можливостей її цілеспрямованого формування як складової педагогічної компетентності. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1. Дослідити сутність поняття «професійна рефлексія» та її значення в структурі професійної діяльності вихователя.

2. Проаналізувати сучасні наукові підходи й практичні моделі розвитку рефлексивних умінь педагога на основі вітчизняних і зарубіжних праць.

3. Виявити перспективні напрями та розробити рекомендації щодо інтеграції рефлексивних практик у систему підготовки та підвищення кваліфікації вихователів у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Поняття професійної рефлексії посідає центральне місце в педагогічній теорії та практиці, оскільки відображає здатність вихователя до усвідомленого самоаналізу та самовдосконалення. Як узагальнено в табл. 1, дослідники трактують професійну рефлексію як багатовимірне явище. З одного боку, її розглядають як внутрішній процес співвіднесення власного «Я» з вимогами професії, що дає змогу педагогу оцінити свої можливості та ресурси в контексті професійної активності [5, с. 33–34]. З іншого боку, рефлексію описують як особливу форму мислення та діяльності, пов'язану з продуктивним аналізом власних дій і переживань:: фахівці наголошують на усвідомленні вихователем себе як суб'єкта професійної роботи, включно з розумінням того, як його сприймають інші (діти, батьки, колеги), та осмисленні цілей і засобів своєї праці [7, с. 40–41]. Загалом професійну рефлексію можна визначити як психологічний механізм саморозвитку педагога, що забезпечує критичне переосмислення досвіду та коригування професійної поведінки.

Проаналізовані підходи демонструють, що професійну рефлексію вихователя характеризують як невід'ємну частину його фахової майстерності, яка поєднує особистісний, когнітивний і діяльнісний компоненти. Рефлексія – це передусім індивідуальна якість та установка, що спонукає педагога до самоаналізу й критичного ставлення до власної діяльності. Водночас вона є способом мислення, що проявляється у вмінні бачити свою працю збоку, оцінювати її результати та вплив на вихованців. Лише на основі самопізнання, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін та чіткого розуміння мети роботи в педагога формується мотивація до професійного зростання. Отже, рефлексія виконує мотиваційну функцію, запускаючи механізми самовдосконалення.

Також важливо підкреслити роль рефлексії в різних аспектах діяльності вихователя. Зокрема, інтеграція педагогічних інновацій у практику можлива лише за умови їх постійного рефлексивного оцінювання самим фахівцем – нововведення є ефективними, коли вчитель систематично аналізує результати та власні дії [3, с. 43–44; 4, с. 52–53]. Створення творчого розвивального середовища для дітей також пов'язане із саморефлексією вихователя: здатність критично осмислювати свою педагогічну позицію визначає змогу приймати нестандартні рішення для розвитку креативності вихованців [6, с. 110–111]. Для формування психолінгвістичної готовності майбутніх педагогів необхідною є розвинена спроможність до самоаналізу та критичного мислення щодо власних дій.

О. Попович, досліджуючи професійну компетентність вихователів із раннього розвитку дітей, також доводить, що без постійного рефлексивного

Таблиця 1

Ключові підходи до визначення професійної рефлексії та її ролі в діяльності вихователя

Автор, рік	Визначення сутності професійної рефлексії	Значення рефлексії в професійній діяльності вихователя
І. Денищук, 2022	Професійна рефлексія як процес співвіднесення себе та своїх можливостей із вимогами професії та динамічними уявленнями про неї	Допомагає педагогові сформулювати отримані результати діяльності, визначити цілі подальшої роботи, скоригувати й удосконалити свій професійний шлях
Т. Кравчина, 2022	Рефлексія як активний аналіз і осмислення змісту свідомості та діяльності; професійна (упорядкована) рефлексія педагога проявляється в адекватному розумінні ситуації, прогнозуванні змін, виборі оптимальних рішень	Забезпечує розвиток і саморегуляцію педагогічної діяльності: рефлексивно підготовлений учитель виправляє свої дії на етапі планування та реалізації освітнього процесу, підвищуючи його ефективність
С. Шевченко, 2024	Рефлексія як базова характеристика сучасної освіти й мислення педагога; внутрішній механізм, що поєднує знання про себе та розуміння свого сприйняття оточенням	Є необхідною умовою гуманізації освіти та професійного зростання педагога: через рефлексію відбувається усвідомлення власної педагогічної позиції та визначення напрямів самовдосконалення

Джерело: узагальнено авторами на основі [5, с. 33–34; 7, с. 40–41; 13, с. 990–991]

супроводу неможливе повноцінне фахове зростання педагога [10, с. 117–118]. На філософсько-освітньому рівні рефлексію розглядають як визначальний чинник модернізації освіти: її називають однією з пріоритетних характеристик сучасного вчителя, засобом осмислення цінностей освіти та її гуманізації [13, с. 991–992]. Отже, можна констатувати, що професійна рефлексія є фундаментальною умовою фахового розвитку вихователя. Вона забезпечує здатність гнучко реагувати на виклики практики, інтегрувати нові педагогічні ідеї та технології, критично переосмислювати власний досвід і, як наслідок, підвищувати якість освітнього процесу. Без належного рівня рефлексивності неможливо досягти ні високої професійної майстерності, ні справді інноваційного підходу в освіті.

Останніми роками розроблено низку підходів до розвитку рефлексивних умінь педагогів, які можна умовно поділити на вітчизняні (українські) та зарубіжні моделі [9; 11]. У табл. 2 систематизовано ключові підходи та практики, запропоновані дослідниками для формування рефлексивної компетентності вихователів.

В Україні все більшої уваги набувають педагогічні умови та методики, що інтегрують рефлексію в процес професійної підготовки та діяльності вихователя. Зокрема, є потреба в запровадженні рефлексивних практик у програми педагогічних закладів вищої освіти, щоб майбутні вчителі з перших кроків професійного становлення набували досвіду самоаналізу. Також наголошуємо на вагомості створення систем підтримки рефлексії для практикуючих педагогів через механізми супервізії, наставництва, взаємного коучингу, які вже довели ефективність у підвищенні професійної майстерності вихователів дошкільної освіти. Важливо, що такі форми роботи не лише вирішують конкретні проблеми педагогів, а й розвивають у них навички рефлексивного аналізу, які переносяться на всю подальшу діяльність.

Окремий напрям – індивідуальні рефлексивні техніки, які вчитель може використовувати самостійно. Т. Кравчина акцентує, що формування рефлексивної культури педагогів можливе за умови їх активного залучення до рефлексивної діяльності в освітньому середовищі, наприклад, через ведення рефлексивних щоденників, портфоліо, участь у тренінгах тощо [7, с. 41–42]. Практичні поради для вихователів, запропоновані К. Молодик, містять добірки вправ на усвідомлення власних емоцій, оцінювання досягнень за певний період, визначення зон професійного зростання тощо [9]. Такі завдання спрямовані на вироблення в педагога звички рефлексувати, що зрештою підвищує його стресостійкість і професійну витривалість. Рефлексію розглядають як дієвий інструмент розвитку внутрішньої дисципліни вихователя, особливо в умовах змін та підвищених вимог до професії.

Таблиця 2

Основні підходи та моделі розвитку рефлексивних умінь вихователів

Підхід / модель	Опис
Інтеграція рефлексивних практик у фахову підготовку (формування рефлексивної позиції в освітньому процесі)	Введення до програм підготовки вихователів спеціальних завдань і методик, що спонукають до самоаналізу (рефлексивні запитання, портфоліо, розгляд педагогічних ситуацій). Забезпечує набуття рефлексивного досвіду ще на етапі навчання в закладі вищої освіти, що підвищує рівень професійної компетентності випускників
Супервізія та інтервізія в підвищенні кваліфікації педагогів	Організація регулярних зустрічей педагогів із більш досвідченими колегами (супервізорами) або в малих групах рівних (інтервізія) для обговорення професійних проблем та успіхів. Такі практики створюють середовище довіри й критичного діалогу, стимулюють глибокий самоаналіз і сприяють поліпшенню якості педагогічної роботи
Рефлексивні методики саморозвитку педагога (індивідуальні техніки)	Застосування педагогами власних рефлексивних інструментів у повсякденній діяльності: ведення рефлексивного щоденника, виконання спеціальних вправ із самоусвідомлення, написання есе-рефлексій тощо. Такі методики дають змогу виробити звичку до систематичного самоаналізу й поступово формують рефлексивну культуру особистості педагога
Інтерактивні технології навчання з елементами рефлексії	Використання активних методів (кейс-стаді, рольові ігри, групові дискусії), що спонукають майбутніх вихователів аналізувати педагогічні ситуації, висловлювати власні думки та враховувати досвід колег. Інтерактивне навчання не лише передає знання, але й розвиває навички взаємодії, критичного мислення та рефлексії щодо прийнятих рішень у педагогічному процесі
Колегіальні рефлексивні спільноти (професійні мережі та діалоги)	Створення спільнот практики, семінарів або клубів для вихователів, де вони колективно обговорюють власний досвід, діляться труднощами й досягненнями. Через діалог і рефлексивний обмін знаннями відбувається взаємне навчання: педагоги отримують підтримку та нові ідеї, удосконалюючи рефлексивні вміння в співпраці з колегами
Кейс-орієнтовані тренінги та цифрові модулі (для нових компетентностей)	Впровадження в програми підвищення кваліфікації спеціальних модулів, побудованих на аналізі практичних ситуацій (кейси), зокрема в сфері цифрових технологій та штучного інтелекту. Розгляд реальних кейсів заохочує педагогів до гнучкого рефлексивного мислення та пошуку рішень, збільшуючи їхню готовність інтегрувати інновації

Джерело: узагальнено авторами на основі [1, с. 13–14; 2, с. 395–396; 7, с. 41–42; 9; 11; 15; 17]

Таблиця 3

Перспективні напрями та рекомендації щодо інтеграції рефлексивних практик у систему підготовки й підвищення кваліфікації вихователів

Напрями / рекомендації	Очікуваний ефект
Системне введення рефлексії в програми педагогічної освіти	Розвиток рефлексивних умінь ще до початку професійної діяльності
Інтеграція рефлексії в процес впровадження інновацій та цифрових технологій	Підвищення адаптивності вихователів до освітніх змін
Застосування менторських програм та супервізії на робочому місці	Безперервна підтримка рефлексивної практики на робочому місці
Формування рефлексивної спільноти та культури в закладі	Взаємне навчання та поширення кращих практик серед педагогів
Мотивація педагогів до рефлексії та саморозвитку	Підсилення внутрішньої мотивації та профілактика професійного вигорання

Джерело: авторська розробка

Зарубіжні підходи демонструють важливість інтеграції рефлексії з набуттям нових компетентностей, насамперед цифрових. Сучасні програми підвищення кваліфікації все частіше містять кейс-орієнтовані модулі, у яких учителі розбирають практичні ситуації, пов'язані, наприклад, із впровадженням технологій штучного інтелекту в освіту. Дослідження А. Дінга (A. Ding) та співавторів підтвердило, що такий метод не лише поліпшує рівень цифрової грамотності педагогів, але й потребує від них гнучких рефлексивних умінь, стимулюючи аналіз власних дій у нестандартних ситуаціях [15]. Отже, сучасні моделі розвитку рефлексії характеризуються поєднанням індивідуальної роботи над собою та колективного навчання, традиційних методик (щоденники, супервізія) та інноваційних форматів (кейси, цифрові тренінги). Усі вони мають спільну мету – перетворити рефлексію на природну частину професійної діяльності вихователя, на інструмент щоденного навчання з власного досвіду.

Узагальнення результатів джерельної бази дослідження дає змогу окреслити низку перспективних напрямів удосконалення системи професійного розвитку вихователів за допомогою глибшої інтеграції рефлексивних практик. Табл. 3 містить основні рекомендації для впровадження рефлексії в професійну підготовку та підвищення кваліфікації педагогів (табл. 3).

Ключовою умовою успішної інтеграції рефлексивних практик є системність та всеохопність підходу. По-перше, рефлексія має бути органічно вплетена у всю вертикаль професійного зростання педагога – від студентської лави до стадії майстерності. Це означає, що в змісті педагогічної освіти необхідно передбачити регулярні рефлексивні завдання та обговорення, щоб подолати дефіцит уваги до рефлексії в традиційній підготовці вихователів [12, с. 317–318]. Аналогічно в системі післядипломної освіти кожен курс підвищення кваліфікації доцільно доповнювати компонентом, що спонукає слухачів осмислювати здобуті знання в контексті власної практики.

По-друге, слід розвивати інфраструктуру підтримки рефлексії на робочому місці. Запровадження наставництва та супервізії в дошкільних закладах створить безпечний простір для молодих вихователів, де вони зможуть учитися на власному досвіді під керівництвом досвідчених колег. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про професійне навчання як безперервний, контекстно-зумовлений і колективний процес. Як підкреслюють Т. Стюарт (T. Stewart) і Т. Янський (T. Jansky), відкритий діалог і рефлексія в співпраці з менторами допомагають новачкам успішніше долати типові труднощі та швидше переходити на більш високий рівень професійної компетентності [17].

По-третє, інтеграція рефлексії повинна враховувати виклики цифрової доби та інновацій. В умовах стрімкої цифровізації освіти вихователі потребують не лише технічних знань, але й умінь адаптуватися до нових інструментів та критично оцінювати їх значення. Тому рекомендовано поєднувати вивчення цифрових технологій із рефлексивними обговореннями: наприклад, після освоєння нового програмного продукту проаналізувати, як він вплинув на взаємодію з дітьми, які виклики чи можливості появилися. Такий підхід узгоджується з глобальними тенденціями розвитку навичок XXI століття. Згідно з результатами систематичних оглядів, рефлексія є ядром концепції «Освіта 4.0», оскільки забезпечує формування гнучкого мислення й здатності до самонавчання в сучасних педагогів [16]. Отже, впровадження рефлексивних практик у програми оволодіння інноваціями робить професійний розвиток вихователів більш ефективним і цілеспрямованим.

Також важливо створити мотиваційне підґрунтя для рефлексивної діяльності. Педагог, який усвідомлює особисту користь від рефлексії, більш схильний практикувати її регулярно. Тому заходи з розвитку рефлексії варто доповнювати елементами особистісного смислотворення – допомагати вихователям визначати власні професійні цілі та цінності. Досвід показує, що рефлексія є дієвим

методом не лише зворотного зв'язку, але й формування внутрішньої стійкості педагога, зняття емоційного напруження та профілактики вигорання [9]. З огляду на зростання вимог до вихователя, така підтримка є особливо актуальною. Якщо в закладі освіти культивується атмосфера, де рефлексія – це звична й цінна практика (як для учнів, так і для вчителів [11]), то педагогічний колектив стає більш згуртованим, відкритим до інновацій та орієнтованим на постійне навчання. Отже, реалізація окреслених рекомендацій сприятиме становленню нового покоління вихователів – професіоналів, здатних через рефлексію безперервно збагачувати свій педагогічний досвід, підвищувати якість освітнього процесу та успішно реагувати на виклики сучасної освіти.

Висновки. Дослідження показало, що в умовах динамічних змін у системі дошкільної освіти особливо важливим є формування здатності вихователя до усвідомленого саморозвитку. Саме рефлексія є механізмом, який поєднує особистісні якості та професійну компетентність педагога, забезпечуючи його готовність до ефективної взаємодії з дітьми, колегами та батьками.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що професійна рефлексія є фундаментом для критичного осмислення досвіду та визначення напрямів удосконалення педагогічної діяльності. Вона допомагає вихователю гнучко реагувати на освітні виклики, поєднувати інноваційні методики із власною практикою та виробляти стійку мотивацію до самовдосконалення. Виявлено, що найбільш дієвими шляхами розвитку рефлексивної культури є інтеграція спеціальних методик у програми професійної підготовки, використання індивідуальних і колективних форм аналізу досвіду, а також створення умов для діалогу та співпраці між педагогами. Це дає змогу не лише поліпшити рівень професійної компетентності, а й сформувати середовище, орієнтоване на безперервне навчання та розвиток.

Практична цінність дослідження полягає в можливості застосування окреслених результатів для вдосконалення програм підготовки та підвищення кваліфікації вихователів. Запропоновані напрями можуть використовуватися в діяльності педагогічних закладів вищої освіти, під час організації курсів післядипломної освіти, у роботі методичних об'єднань і професійних спільнот. Рефлексивні практики здатні стати основою формування культури професійного саморозвитку в закладах дошкільної освіти, що в майбутньому сприятиме підвищенню якості освітнього процесу.

Наукова новизна дослідження окреслена в систематизації сучасних підходів до розуміння ролі рефлексії в професійному становленні вихователя та у виявленні суперечностей, пов'язаних із недостатньою інтеграцією рефлексивних практик у педагогічну підготовку й діяльність. Це дає змогу розглядати рефлексію не лише як допоміжний елемент педагогічної роботи, а як стрижневу умову ефективного розвитку професіонала.

Перспективи подальших досліджень убачаються в проведенні емпіричних робіт, спрямованих на визначення конкретних моделей інтеграції рефлексії в освітній процес, а також у вивченні впливу цифровізації та інновацій на характер рефлексивної діяльності вихователя. Особливого значення набуває розроблення методик оцінювання рівня рефлексивної культури педагогів, що допоможе об'єктивно окреслити результати їхнього професійного зростання та своєчасно коригувати навчально-методичні підходи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєєнко-Лемовська Л. Педагогічні умови розвитку методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 14(46). С. 9–17. DOI: https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/46.1.

2. Апрєлєва І. Супервізія та інтервізія як інструменти педагогічної підтримки і професійного розвитку фахівців дошкільної освіти. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 8. С. 390–401. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-390-401.

3. Бай Ц. Концепція розвитку інноваційної методичної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 3. С. 41–46. DOI: https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-3-6.

4. Боярчук С. Використання інновації у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2024. № 6. С. 50–56. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-6-9.

5. Динещук І. Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Неперервна освіта*. 2022. № 5(206). С. 32–36. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-32-36.

6. Іванова В., Атрощенко Т. Характеристика процесу формування готовності майбутніх вихователів до розвитку словесної творчості дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 1(50). С. 108–112. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.108-112

7. Кравчина Т. Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Т. 10, № 7. С. 39–43. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-006.

8. Лохвицька Л., Кролівець Ю., Дем'яненко С. Підготовка майбутніх вихователів до психолінгвістичного розвитку дітей дошкільного віку. *Preschool Education: Global Trends*. 2024. Т. 5. С. 114–146. DOI: https://doi.org/10.31470/2786-703X-2024-5-114-146.

9. Молодик К. Як вчителю провести особисту підсумкову рефлексію: добірка вправ. *Нова українська школа*. 2023. URL: https://nus.org.ua/2023/12/24/yak-vchytelyu-provesty-osobystu-pidsumkovu-refleksiyu-dobirka-vprav/ (дата звернення: 05.09.2025).

10. Попович О. Професійна компетентність вихователя дітей раннього віку у контексті готовності до роботи в сенсорно збагаченому середовищі закладу дошкільної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. Вип. 1(23). С. 110–120. DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(23).2023.110-120.

11. Рефлексія у навчанні. Дієві методики та потреби. *Promethean*. 2024. URL: https://prometheanworld.com.ua/refleksiya-u-navchanni-diyevi-metodyky-ta-potreby/ (дата звернення: 05.09.2025).

12. Циплюк А. Використання інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Інновації в дошкільній освіті: теорія, досвід, перспективи: зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжнар. участю (22 трав. 2025 р., Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обл. ради)*. 2025. С. 316–321. URL: http://194.44.189.250/bitstream/123456789/973/1/zbirnyk-materialiv-2025.pdf#page=316 (дата звернення: 05.09.2025).

13. Шевченко С. Пріоритети сучасної освіти як предмет філософсько-освітньої рефлексії. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»)*. 2024. № 5(33). С. 987–996. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5(33)-987-996.

14. Bergmark U. Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*. 2020. Vol. 49, Iss. 2. P. 210–224. DOI: https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011.

15. Ding A., Shi L., Yang H., Choi I. Enhancing teacher AI literacy and integration through different types of cases in teacher professional development. *Computers and Education Open*. 2024. Vol. 6. Article 100178. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100178.

16. González-Pérez L., Ramírez-Montoya M. Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: systematic review. *Sustainability*. 2022. Vol. 14, Iss. 3. Article 1493. DOI: https://doi.org/10.3390/su14031493.

17. Stewart T., Jansky T. Novice teachers and embracing struggle: dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*. 2022. Vol. 1. Article 100002. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002.

Дата першого надходження рукопису до видання: 09.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHER USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

УДК 373.2.091.12.011.3-051:004.8
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.50
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ємчик О.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки

Стаття присвячена актуальній проблемі структури інформаційної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти та напрямів її формування, враховуючи появу та впровадження штучного інтелекту в освітній процес.
У статті актуалізовано питання оновлення підходів до визначення поняття та структури інформаційної/цифрової компетентності вихователя закладу дошкільної освіти у контексті розробки та впровадження Рамки цифрової компетентності громадянина України, особливо зважаючи на необхідність розробки такої рамки для певних професій, зокрема педагогічної. У процесі вивчення досліджень учених узагальнено специфіку цифрової компетентності вихователя закладу дошкільної освіти, котра полягає у вмінні добирати та застосовувати цифрові засоби відповідно до вікових та психолого-педагогічних особливостей дітей. Підкреслено орієнтацію сучасного підходу на більш чітке структурування та стандартизованість характеристик такої компетентності, а саме сфери, компоненти та дескриптори, які піддаються чіткому визначенню: основи комп'ютерної грамотності; інформаційна грамотність та уміння працювати з даними; створення цифрового контенту; комунікація та взаємодія у цифровому суспільстві; безпека у цифровому середовищі; розв'язання проблем та навчання протягом життя. Наголошено на дієвості штучного інтелекту для цього процесу, оскільки забезпечує можливості для персоналізованого пошуку й обробки інформації, автоматизованого створення дидактичних матеріалів, моделювання навчальних ігор та інтерактивних завдань.
Обґрунтовано основні напрями використання засобів штучного інтелекту у контексті формування та розвитку інформаційної/цифрової компетентності вихователя закладу дошкільної освіти, а саме: пошук, відбір та критична оцінка інформації; створення цифрового контенту за допомогою інструментів генеративного ШІ; підтримка комунікації та співпраці; забезпечення цифрової безпеки та етики використання ШІ.
Ключові слова: *інформаційна компетентність, Рамка цифрової компетентності, формування інформаційної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти, штучний інтелект.*

The article is devoted to the current problem of the structure of information competence of the future specialist in preschool education and the directions of its formation, taking into account the emergence and introduction of artificial intelligence into the educational process.
The article updates the issue of updating approaches to defining the concept and structure of information/digital competence of a preschool teacher in the context of the development and implementation of the Digital Competence Framework of a Citizen of Ukraine, especially given the need to develop such a framework for certain professions, in particular, pedagogical. In the process of studying the research of scientists, the specifics of the digital competence of a preschool teacher were summarized, which consists in the ability to select and apply digital tools in accordance with the age and psychological and pedagogical characteristics of children. The orientation of the modern approach to a clearer structuring and standardization of the characteristics of such competence is emphasized, namely, the areas, components and descriptors that are clearly defined: the basics of computer literacy; information literacy and the ability to work with data; creation of digital content; communication and interaction in the digital society; security in the digital environment; problem solving and lifelong learning. The effectiveness of artificial intelligence for this process is emphasized, as it provides opportunities for personalized search and processing of information, automated creation of didactic materials, modeling of educational games and interactive tasks.
The main directions of using artificial intelligence tools in the context of the formation and development of information/digital competence of a preschool teacher are substantiated, namely: searching, selection and critical assessment of information; creation of digital content using generative AI tools; support of communication and collaboration; ensuring digital security and ethics of using AI.
Key words: *information competence, Digital Competence Framework, formation of information competence of a preschool teacher, artificial intelligence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стрімкий розвиток сучасного інформаційного суспільства, глобальні процеси цифровізації та зростаючий вплив новітніх технологій на всі сфери життя людини зумовлюють необхідність якісної підготовки фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах постійних змін. Особливого значення ці процеси набувають у сфері дошкільної освіти, адже саме на цьому етапі формуються перші уявлення дітей про навколишній світ, закладаються засади комунікативної та пізнавальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць українських дослідників (Н. Морзе, О. Спірін, О. Буйницька, Л. Лупаренко, О. Овчарук) засвідчує послідовне вивчення проблеми цифрової компетентності педагогів у контексті модернізації національної освіти. Зарубіжні вчені (Y. Luckin, W. Holmes, A. Holmes, D. Ifenthaler та ін.) акцентують увагу на потенціалі штучного інтелекту в освіті, питаннях етики та педагогічної доцільності його застосування.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасний вихователь

закладу дошкільної освіти має відповідати новим вимогам суспільства, виступаючи не лише педагогом і вихователем, а й компетентним користувачем цифрових технологій. Його професійна діяльність передбачає здатність швидко орієнтуватися у великому масиві інформації, критично її оцінювати, відбирати актуальний та якісний контент, а також інтегрувати інноваційні інструменти у власну педагогічну практику.

Штучний інтелект здатний забезпечити вихователям доступ до адаптивних інструментів пошуку, аналізу та систематизації інформації, створення навчальних матеріалів і побудови індивідуалізованих траєкторій розвитку. Його застосування не лише розширює арсенал педагогічних засобів, але й сприяє формуванню нових професійних компетентностей, необхідних для успішної діяльності у цифровому суспільстві.

Мета статті – обґрунтування структури інформаційної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти та напрямів її формування, враховуючи появу та впровадження штучного інтелекту в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає Л. Березовська, модернізація освітньої системи, спричинена викликами розвитку суспільства, актуалізувала необхідність переосмислення підходів та пошуку нових організаційних моделей і методів навчання, здатних забезпечити якісну підготовку здобувачів освіти у форматі змішаного навчання. Інтенсивний розвиток цифрових технологій відкрив перед викладачами широкі можливості використання різноманітних онлайн-інструментів у освітньому процесі. Водночас не всі педагоги виявили достатній рівень цифрової компетентності, що ускладнює роботу з новітніми ІКТ та програмним забезпеченням. Саме тому професійна підготовка майбутніх фахівців має відповідати сучасним суспільним викликам та державним стандартам освіти [1, с. 150].

Окрім того, структура інформаційної компетентності та вимоги до її формування та розвитку для фахівців галузі освіти стають більш чіткими та визначальними із розробкою Рамки цифрової компетентності громадян України, котру створено на виконання Плану дій Концепції розвитку цифрових компетентностей громадян України, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3.03.2021 р. № 167 [4, с. 3].

Оновлена редакція Рамки цифрової компетентності (DigComp UA 2.2) інтегрує новітні технології, що набули широкого поширення, зокрема штучний інтелект (ШІ) на основі методів машинного навчання (МН), доповнену (AR) та віртуальну (VR) реальність, вбудовані (embedded) та носимі (wearable) пристрої, а також інтернет речей (IoT). У документі також враховано появу нових державних електронних інформаційних ресурсів, реєстрів і послуг, а поряд із цим — суспільні виклики, зумовлені запровадженням воєнного стану в Україні: різке зростання кількості внутрішньо переміщених осіб, біженців, громадян, які проживають на тимчасово окупованих територіях, а також значне збільшення тих, хто змушений працювати чи навчатися дистанційно. Важливим чинником стали й загрози широкомасштабної інформаційної війни, пропаганди та кібератак з боку держави-агресора, що зумовлюють потребу у формуванні нових цифрових навичок [4, с. 3].

Особливу увагу слід приділити специфіці розвитку цифрової компетентності педагогів, адже саме вони є ключовими провідниками знань у сучасному освітньому середовищі. Формування такої компетентності має ґрунтуватися не лише на опануванні технічних умінь, а й на розвитку критичного мислення, здатності до безпечного та етичного використання цифрових технологій. Важливо також враховувати інтеграцію цих навичок у методику викладання та створення навчальних практик, орієнтованих на потреби майбутніх фахівців у динамічних умовах суспільних трансформацій.

Специфіка цифрової компетентності вихователя закладу дошкільної освіти полягає у вмінні добирати та застосовувати цифрові засоби відповідно до вікових та психолого-педагогічних особливостей дітей. Вихователь має не лише володіти сучасними ІКТ для організації освітнього процесу й комунікації з батьками, а й уміти інтегрувати їх у ігрову діяльність, що є провідною у дошкільному віці. Важливо, щоб використання цифрових технологій сприяло розвитку пізнавальної активності та безпечному формуванню первинних цифрових навичок у дітей.

Варто відзначити певну динаміку у підході до визначення поняття та структури такої компетентності у зв'язку з швидкоплинним розвитком суспільних та інформаційних явищ з часом. Наведемо кілька прикладів підходів учених у Таблиці 1.

Як бачимо, для більш ранніх досліджень структури цифрової/інформаційної компетентності вихователя закладів дошкільної освіти характерне більш інтуїтивне визначення ключових частин і характеристик, заснованих на загальному понятті компетентності. Тоді як сучасний підхід орієнтується на більш чітке структурування та стандартизованість характеристик такої компетентності, а саме сфери, компоненти та дескриптори, які піддаються чіткому визначенню. Так Рамка цифрової компетентності виділяє 5 основних сфер: основи комп'ютерної грамотності; інформаційна грамотність та уміння працювати з даними; створення цифрового контенту; комунікація та взаємодія у цифровому суспільстві; безпека у цифровому середовищі; розв'язання проблем та навчання протягом життя [4, с. 9].

Таблиця 1

Підходи учених до оняття та структура інформаційної/цифрової компетентності вихователя закладу дошкільної освіти

Автор	Визначення поняття	Структура компетеності
В. Горленко [2, с. 159]	здатність доцільно і ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для вирішення професійних задач з врахуванням особливостей розвитку дітей дошкільного віку, професійного вдосконалення.	здатності й уміння, серед яких – здобувати інформацію з різних джерел у зрозумілому вигляді; працювати з різними відомостями; критично оцінювати відомості; використовувати у професійній діяльності інформаційно-комунікаційні технології; знання – особливостей інформаційних потоків у своїй галузі; знання основ ергономіки й інформаційної безпеки; конкретні навички з використання комп'ютерної техніки; ставлення особистості до застосування ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії та поведінки.
Л. Березовська [1, с. 152]	здатність використовувати інформаційні технології у роботі з дітьми дошкільного віку, що сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу, досягненню якісних результатів у навчанні, вихованні та розвитку особистості дитини, забезпечить розуміння та усвідомлення значення ІКТ для активної життєдіяльності в сучасному інформаційному просторі.	
Ю. Запорожцева [3, с. 80]	сукупність знань, умінь, цінностей і ставлень, а також стратегій, необхідних для використання інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових медіа з метою ефективного, критичного, творчого, самостійного та етично-орієнтованого навчання.	інформаційна компонента (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення); комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна компонента (що визначає уміння та навички роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); компонента застосовності (яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач).
Рамка цифрової компетентності [4]	ключова компетентністю в умовах четвертої промислової революції. Цей термін має на увазі впевнене, критичне та відповідальне використання і взаємодію з цифровими технологіями для навчання, роботи та участі в суспільному житті.	інформаційна грамотність та медіаграмотність, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпека (включаючи захист персональних даних у цифровому середовищі та кібербезпеку), а також розв'язання різнопланових проблем і навчання впродовж життя.

Якщо заглибитись у специфіку цифрової компетентності саме вихователя закладу дошкільної освіти, то вона передбачає здатність ефективно шукати, аналізувати, оцінювати, систематизувати й застосовувати інформацію в освітньому процесі з урахуванням вікових потреб дітей. Штучний інтелект може стати дієвим засобом у цьому процесі, оскільки забезпечує можливості для персоналізованого пошуку й обробки інформації, автоматизованого створення дидактичних матеріалів, моделювання навчальних ігор та інтерактивних завдань.

Визначення основних напрямів застосування ШІ дозволяє систематизувати потенціал цієї технології для потреб дошкільної освіти. По-перше, важливим напрямом є пошук, відбір та критична оцінка інформації. Завдяки системам на основі ШІ вихователь може швидко знаходити актуальні методичні матеріали, науково обґрунтовані статті чи інтерактивні ресурси, оцінювати їх достовірність та адаптувати до потреб дітей дошкільного віку. Це сприяє розвитку інформаційної грамотності та формує навички критичного мислення. Наступним є створення цифрового контенту за допомогою інструментів генеративного ШІ. Такі технології дозволяють моделювати дидактичні ігри, візуалізувати навчальний матеріал, генерувати казки, вірші чи вправи з урахуванням вікових особливостей дітей. Це розширює педагогічний інструментарій вихователя та сприяє підвищенню мотивації дітей до навчання. У контексті підтримки комунікації та співпраці штучний інтелект може використовуватися для створення інтерактивних платформ взаємодії вихователів із батьками, обміну досвідом між педагогами, організації дистанційних консультацій. Це формує компетентність у сфері цифрової комунікації та сприяє підвищенню якості освітнього процесу. По-четверте, важливим є забезпечення цифрової безпеки та етики використання ШІ. Вихователь повинен уміти працювати з технологіями без ризику для особистих даних та навчати дітей основ безпечної поведінки в інформаційному середовищі.

Висновки. У сучасних умовах цифровізації освіти формування інформаційної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти є одним із ключових завдань професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів. Використання технологій штучного інтелекту відкриває широкі можливості для вдосконалення освітнього процесу, розширення інформаційних ресурсів та розвитку професійних умінь вихователя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березовська Л. І. Інформаційно-цифрова компетентність як складник професійної майстерності сучасного вихователя закладу дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 78. С. 150–154.

2. Горленко В. М. Інформаційно-комунікаційна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу: поняття та структура. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 157–161.

3. Запорожцева Ю. С. Інформаційно-цифрова компетентність як складник сучасного навчально-виховного процесу. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12(1). С. 79–82.

4. Рамка цифрової компетентності громадян України. DigCompUA for Citizens 2.2. Міністерство цифрової інформації України. 2023. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ

TO THE QUESTION OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE DIDACTIC SYSTEM OF DIFFERENTIATION OF THE WORK OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH EDUCATIONAL TEXTS

УДК 371.39:5
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.51
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Шевчук Л.М.,
канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

У статті наголошено на актуальності застосування диференціації роботи учнів з текстами у початковій школі, що зумовлює доцільність розроблення відповідної дидактичної системи та її апробацію в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти України.
Коротко описано теоретичні основи дидактичної системи диференціації роботи учнів початкової школи з навчальними текстами. Зокрема це з'ясування сутності поняття «диференціація навчання», що передбачає аналіз довідкової й науково-методичної літератури та порівняння виявлених тлумачень, уточнення визначення. Важливим також є розрізнення і розмежування термінів «диференціація навчання» й «диференційоване навчання». Доцільним є аналіз результатів досліджень науковців та публікацій методистів щодо відображення різноманітності диференціації навчання. Узагальнені результати аналізу навчально-методичної літератури – це основа для розроблення типів і видів диференціації роботи з навчальними текстами учнів початкової школи та, разом з тим, їх ефективного застосування в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Окремого розгляду потребує історичний аспект проблеми. Зокрема йдеться про врахування досвіду застосування диференціації навчання учнів для пропедевтики негативних аспектів й упровадження позитивних напрацювань.
Крім того, для комплексного розгляду теоретичних основ дидактичної системи диференціації роботи учнів початкової школи з навчальними текстами, доцільним є розгляд поняття «текст», уточнення (з необхідним обґрунтуванням) поняття «навчальний текст», здійснення аналізу праць вітчизняних і зарубіжних вчених з метою виявлення ідей і пропозицій щодо розрізнення текстів за різними критеріями для розроблення класифікації навчальних текстів. Зазначена узагальнена інформація також необхідна для оптимального добору текстів та їх опрацювання учнями початкових класів із застосуванням диференціації навчання.
Ключові слова: *диференціація навчання, текст, робота з текстами, навчання учнів, початкова школа, дидактична система, теоретичні основи.*

The article emphasizes the relevance of using differentiation of students' work with texts in primary school, which determines the expediency of developing an appropriate didactic system and its testing in the educational process of general secondary education institutions in Ukraine.
The theoretical foundations of the didactic system of differentiation of work of primary school students with educational texts are briefly described. In particular, this is a clarification of the essence of the concept of "differentiation of learning", which involves the analysis of reference and scientific and methodological literature and a comparison of the identified interpretations, and a clarification of the definition. It is also important to distinguish and delimit the terms "differentiation of learning" and "differentiated learning". It is advisable to analyze the results of research by scientists and publications by methodologists on the reflection of the diversity of differentiation of learning. The generalized results of the analysis of educational and methodological literature are the basis for developing types and types of differentiation of work with educational texts of primary school students and, at the same time, their effective application in the educational process of secondary education institutions. The historical aspect of the problem requires separate consideration. In particular, it is about taking into account the experience of applying differentiation of student learning for propaedeutics of negative aspects and the introduction of positive developments.
In addition, for a comprehensive consideration of the theoretical foundations of the didactic system of differentiation of work of primary school students with educational texts, it is advisable to consider the concept of "text", clarify (with the necessary justification) the concept of "educational text", analyze the works of domestic and foreign scientists in order to identify ideas and proposals for distinguishing texts according to various criteria for developing a classification of educational texts. The specified generalized information is also necessary for the optimal selection of texts and their processing by primary school students using differentiation of learning.
Key words: *differentiation of learning, text, work with texts, student learning, elementary school, didactic system, theoretical foundations.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Для сучасних учнів надзвичайно важливою є здатність знаходити й опрацьовувати текстову інформацію з різноманітних джерел. Актуальним є формування відповідних здатностей, умінь, навичок, компетентностей, починаючи з початкової школи, що зумовлює доцільність вивчення досвіду й науково-методичної літератури, пошук ефективних шляхів, підходів, способів, розроблення дидактичних та методичних систем, педагогічних технологій тощо та їх апробацію в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика дослідження охоплює цілий комплекс питань, що зумовлює доцільність врахування напрацювань низки вітчизняних і зарубіжних вчених таких як:

• Б. Беккер, Р. Білик, В. Бондар, О. Братанич, Л. Брюнінг, С. Бьоллер, Г. Васьківська, Р. Вєцковський, К. Вінцентіус, Л. Гааф, К. Гоцуляк, С. Ґжеґожевська, Т. Дейніченко, І. Дичківська, Л. Жовтан, Д. Каспарі, В. Кизенко, О. Кузьміна, Р. Лау, О. Ніколаєв, О. Савченко, Т. Саум, П. Сікорський, А. Терещук, К. Е. Томлінсон, Я. Фруктова, Г. В. Хейманн, А. Хольцбрехер, С. Чиж та ін., – присвячених диференціації навчання учнів;

• О. Андрієць, Д. Баранник, М. Вашуленко, Г. Гадамер, Л. Златів, М. Зяблюк, А. Каніщенко, Я. Кодлюк, І. Ковалик, В. Кремень, С. Кримський, О. Лобчук, М. Пентилюк, І. Попова, Л. Романовська, В. Русанівський, О. Тараненко, Н. Чепелєва, В. Шабуніна та ін., – у яких розглянуто поняття «текст», «навчальний текст» та різні аспекти роботи учнів з текстами.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Гіпотетично формуванню умінь і навичок роботи учнів з текстами, розвитку текстової й текстотворчої компетентностей сприяє застосування в освітньому процесі диференціації роботи з навчальними текстами, починаючи з початкової школи. Реалізація зазначеного можлива завдяки розробленню й апробації відповідної дидактичної системи, що, у свою чергу, потребує чіткого окреслення теоретичних основ.

Мета статті: обґрунтувати й коротко описати теоретичні основи дидактичної системи диференціації роботи учнів початкової школи з навчальними текстами.

Виклад основного матеріалу. Для ефективного застосування диференціації роботи учнів з навчальними текстами у сучасному освітньому процесі необхідним є чітке усвідомлення сутності поняття «диференціація навчання».

У довідковій літературі уміщено такі тлумачення:

• «диференціація» – це «поділ, розчленування чогось окремі різнорідні елементи» [2, с. 224];

• «диференціювати» – «розділяти, розчленовувати що-небудь окремі різнорідні елементи» [2, с. 224], «виділяти, відокремлювати одну частину від іншої, розрізняти» [5];

• «диференційований» – «узгоджений з певними правилами, умовами; розділений, неоднаковий» [2, с. 224].

Відповідно до «Словника синонімів» синоніми до слова «диференціювати» – це:

• ділити, розділяти, розбивати, роздрібнювати, дробити на частини, розкладати, підрозділяти, класифікувати [6];

• відрізняти, розрізняти [6].

Синоніми до поняття «диференціація» – градація, розбивка, класифікація.

Вітчизняні науковці (Г. Васьківська, С. Гончаренко, Т. Дейніченко, І. Дичківська, Л. Жовтан, В. Кизенко, О. Савченко, П. Сікорський, Я. Фруктова та ін.) перелічують різні аспекти диференціації навчання: створення спеціалізованих освітніх закладів і класів, використання різних навчальних програм та / або різнорівневих завдань, урахування індивідуальних особливостей учнів й відмінностей між ними, застосування в освітньому процесі роботи у групах тощо. Водночас, розглядаючи диференційоване навчання, вчені пишуть про відмінності елементів дидактичної системи, урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів та поділ їх на типологічні групи та ін.

Описане спричинює труднощі у розмежування понять «диференціація навчання» й «диференційоване навчання», що є актуальним у контексті дослідження. Наприклад, Я. Фруктова [14] вважає диференціацію навчання способом організації освітнього процесу і пише про:

різноманітність таких елементів дидактичної системи як мета, форми, методи, зміст та ін.;

роботу учнів у групах;

урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів.

Г. Васьківська [1] розглядала поняття «диференціація навчання» як освітній процес, для якого властива різнорідна (залежно від методів і прийомів) робота груп, створених із урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

На думку Т. Дейніченко [3], диференціація навчання – це організація роботи учнів, варіативної за змістом, методами та ін. Способом реалізації диференціації навчання вчена вважає групову роботу.

В. Кизенко пише про «врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів завдяки їх організації в групи, різні за побудовою процесу навчання» [4, с. 5], та, водночас, про те, що завдяки застосуванню диференціації навчання відбувається забезпечення комфортних умов для здобувачів освіти.

Цікавими є напрацювання з проблеми німецьких вчених. Так, Г. В. Хейманн (H. W. Heymann), Л. Брюнінг (L. Brüning), Т. Саум (T. Saum), К. Вінцентіус (Ch. Vinzentius), Р. Лау (R. Lau), С. Бьоллер (S. Böller) пишуть, що диференціацію слід розглядати як «збірний термін для всіх дидактичних, методологічних та організаційних заходів», які застосовують в освітньому процесі для того, щоб ураховувати відмінності між учнями та надавати індивідуальну підтримку [20, с. 2].

М. Бьонш (M. Bönsch) зазначає, що «диференціація навчання» – це підхід, для якого властива різноманітність змісту та «приналежність учнів до навчальних груп відповідно до певних критеріїв» [19, с. 14].

Автори книги «Диференціація для малої дитини» («Differentiating for the Young Child») [22] Дж. Ф. Смутни (J. F. Smutny) та С. Е. фон Фрейд (S. E. von Fremd) пишуть про врахування відмінностей між учнями та коригування програми з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти та ін.

У контексті дослідження важливими є напрацювання відомої української вченої О. Савченко, яка внесла вагомий внесок у дидактику початкової школи) та вважала диференціацію принципом навчання, писала про виконання учнем або групою учнів різнорівневих завдань [9], що створює сприятливі умови для навчання кожного здобувача освіти.

Водночас у науковій літературі уміщено й трактування терміну «диференційоване навчання». Так, вітчизняний науковець П. Сікорський на сторінках монографії «Теоретичні основи диференційованого навчання» [10] пропонує трактування згаданого поняття як «цілісної системної форми навчання», реалізація якої передбачає створення спеціалізованих закладів загальної середньої освіти і класів, груп учнів за спільною ознакою, навчання згідно з різними типовими навчальними планами й програмами, максимальне врахування вікових особливостей та індивідуальних можливостей здобувачів освіти як суб'єктів учіння.

Польська дослідники дотримуються інших переконань. С. Ґжеґожевська (S. Grzegorzewska) на сторінках одноосібної монографії «Диференціація навчання у молодших класах» («Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych») пропонує таке трактування поняття «диференційоване навчання»: «такий спосіб організації роботи на уроці, за якого учні більшу частину часу займаються цікавими й цінними з їхньої точки зору завданнями» [23, с. 33]. Разом з тим вчена наголошує на важливості узгодженості завдань із навчальною програмою та уточнює, що особливості стосуються форм організації роботи учнів, методів і змісту навчання, оцінювання та ін.

За Р. Вєцковським (R. Więckowski) [24], «диференційоване навчання» – це «інструментальна категорія» для забезпечення оптимальних результатів, для якої характерна змістова, організаційна й змістово-організаційна категорії диференціації навчання. Це форма впливу на особистість для досягнень у навчанні й вихованні. Організація диференційованого навчання потребує урахування відмінностей між учнями.

Щодо форм і типів диференціації навчання у науковій літературі [4; 7; 11; 21] уміщено таку інформацію:

– зовнішня і внутрішня диференціація навчання;

– диференціація між школами, потоками, класами, групами;

– поділу учнів на гомогенні групи залежно від віку, статі, рівня розвитку та / або навчальних досягнень, темпу засвоєння навчального матеріалу, здоров'я та ін.;

– відмінності таких елементів дидактичної системи як зміст, форми навчання, методи та ін.;

– навчання у групах (гомогенних, гетерогенних);

– різнорівневість завдань та ін.

О. Савченко [8], розглядаючи диференціацію навчання у початковій школі, перелічувала такі способи реалізації внутрішньої диференціації як застосування завдань на вибір та різної кількості завдань, дозування допомоги педагога, робота учнів у групах.

Водночас в основі дидактичної системи диференціації роботи учнів з навчальними текстами чітке усвідомлення сутності поняття «текст» (з лат. textus – тканина, поєднання, в'язь, зв'язок, сплетіння, побудова). Зокрема у довідкових виданнях вміщено такі трактування:

• «сукупність записаних слів, що складають логічну або мистецьку цілість» [12, с. 119];

• «закінчений твір, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній або писемній формі» [11, с.123];

• «писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною тематичною і сюжетною заданістю» [13, с. 704];

• складна різнорівнева система, зовнішні характеристики якої виражені через

• довжину речень, добірку слів – різних частин мови тощо, внутрішні – «смисл повідомлення, його зміст» [15, с. 91].

У контексті дослідження потребує уваги поняття «навчальний текст», що позитивно впливає на розроблення дидактичної системи, добір текстів для опрацювання учнями початкових класів, їх адаптації (за необхідності) або створення відповідно навчальних текстів до визначеної мети.

Висновки. Отже, підсумовуючи описане, слід зазначити, що диференціація навчання – це спосіб здійснення навчальної діяльності учнів, реалізація якого відбувається завдяки підготовчій роботі й безпосередньому або опосередкованому керівництву вчителя. Диференціації навчання властивий певний тип або вид. (Диференційоване навчання ґрунтується на систематичному застосуванні різних типів, видів диференціації із урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти й відмінностей між ними.)

Для ефективного застосування в освітньому процесі сучасної початкової школи диференціації роботи учнів з начальними текстами важливим

є ретельний добір текстового матеріалу, створення класифікації навчальних текстів (на основі аналізу, порівняння й розширення існуючих класифікацій текстів), розроблення системи завдань для роботи учнів з навчальними текстами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васьківська Г. О. Ґенеза диференційованого навчання: дидактичний аспект. *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2018 року, м. Київ.* Київ: Інститут педагогіки, 2018. С. 16–20.
2. Великий тлумачний словник української мови. / Укл. та гол. ред. В. Бусел. Київ, Ірпінь: Перун, 2003. 1440 с.
3. Дейніченко Т. І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2006. 21 с.
4. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія. / В. Кизенко та ін. За наук. ред. В. Кизенка. Київ: Педагогічна думка, 2012. 216 с.
5. Диференціювати. *Український словник.* URL: https://getidiom.com/dictionary/ukrainian/%D0%B4%D0%B8%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B8
6. Ділити. *Словник синонімів.* URL: https://uk.worldwidedictionary.org/%D0%B4%D0%B8%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B8
7. Олексін Ю. Сучасні наукові підходи до визначення сутності диференціації навчання школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2013. Вип. 46. С.130–138.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
9. Савченко О. Я. Сучасний урок в початкових класах. Київ: Магістр-S, 1997. 256 с.
10. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів: Каменяр, 1998. 196 с.
11. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / За ред. М. Пентилюк. Ленвіт, 2003. 149 с.
12. Тлумачний словник української мови / уклад. А. Івченко. Харків: Фоліо, 2007. 540 с.
13. Українська мова. Енциклопедія / уклад. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2007. 856 с.
14. Фруктова Я. С. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування (на матеріалах курсу «Загальна біологія») : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.
15. Чепелєва Н. В. Технології читання. Київ : Главник, 2004. 96 с.
16. Шевчук Л. Теоретичні засади диференціації навчання учнів початкової школи: основні аспекти. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2020. № 2 (29). С. 157–167.
17. Шевчук Л. Теоретичні засади диференційованої роботи учнів початкових класів з текстами: до питання про форми диференціації. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 127–137.
18. Becker B. Differenzierung auf den Punkt gebracht! URL: https://www.friedrich-verlag.de/differenzierung/differenzierung-auf-den-punkt-gebracht/
19. Bönsch M. Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Braunschweig: Westermann Schulbuch. 2009. 238 p.
20. Heymann H. W., Brüning L., Saum T., Vinzentius Ch., Lau R., Böller S. Differenzierung – Zugänge, Umsetzungsmöglichkeiten, Lehrer-Rolle. URL: https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/paed-fundst/2011/AGL_03_11.pdf
21. Saalfrank W.-T. Differenzierung. *Unterricht sehen, analysieren, gestalten.* / E. Kiel (Hrsg.) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2012. S. 65-97.
22. Smutny J. F., von Fremd S. E. Differentiating for the Young Child. Teaching Strategies in Content Areas (K-3). Thousand Oaks, California: Corwin Press, Sagę Publication Company, 2004. 280 s.
23. Grzegorzewska S. Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych. Kraków: Oficyna wydawnicza «Impuls». 2009. 310 s.
24. Więckowski R. Problem indywidualizacji w nauczaniu. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1973. 235 s.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ВПЛИВ ОНЛАЙН-КУРСІВ І МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОНЛАЙН-КУРСІВ (MOOC) НА МІЖНАРОДНУ АКАДЕМІЧНУ МОБІЛЬНІСТЬ У СФЕРІ ТУРИЗМУ

THE IMPACT OF ONLINE COURSES AND MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCS) ON INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY IN THE FIELD OF TOURISM

УДК 378.147.091.33:004.77]:338.
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.52
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Андріяш В.В.,
аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

У статті досліджено роль онлайн-курсів та масових відкритих онлайн-курсів (Massive Open Online Courses, MOOC) у розвитку міжнародної академічної мобільності у сфері підготовки майбутніх менеджерів міжнародного туризму. Показано, що глобалізація та цифрова трансформація вищої освіти створюють нові умови для інтернаціоналізації освітнього процесу, зокрема через інтеграцію дистанційного навчання на базі платформ Coursera, edX, FutureLearn, Udemy та інших. Такі курси відкривають студентам доступ до навчальних програм провідних університетів світу, формуючи передумови для академічної мобільності нового типу-віртуальної, що не потребує фізичного переміщення. Проаналізовано результати сучасних досліджень, які доводять, що участь у MOOC сприяє розвитку міжкультурної комунікації, цифрової грамотності, критичного мислення й професійних компетентностей, необхідних для роботи в туристичній сфері. MOOCs частково компенсують обмеження традиційних форм мобільності, зумовлені фінансовими, організаційними та візовими бар'єрами. Особливу увагу приділено прикладам курсів у галузі туризму та гостинності, які використовуються для формування практичних навичок управління, маркетингу та командної взаємодії у мультикультурному середовищі. Разом із тим виявлено низку проблем: нерівний доступ до інтернет - ресурсів і сучасної інфраструктури, мовні бар'єри, обмежена педагогічна підтримка, недостатня інтеграція MOOC у національні освітні програми та невизнання сертифікатів у багатьох країнах. Метою статті є визначення ефективних механізмів застосування MOOC для розвитку міжнародної академічної мобільності у сфері туризму. Запропоновано рекомендації щодо інтеграції онлайн-курсів у навчальні плани українських університетів шляхом використання змішаних форматів навчання, поєднання з моделями віртуальної мобільності (Virtual Exchange, COIL), розробки спільних курсів із закордонними партнерами та впровадження механізмів офіційного визнання результатів у вигляді кредитів ECTS. Окреслено перспективи подальшого розвитку цифрової освіти як чинника підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців міжнародного туризму та розширення їхнього доступу до глобального освітнього простору.
Ключові слова: *онлайн-курси, MOOC, міжнародна академічна мобільність, освіта в туризмі, віртуальна мобільність.*

The article examines the role of online courses and Massive Open Online Courses (MOOCs) in the development of international academic mobility in the field of training future international tourism managers. It shows that globalisation and the digital transformation of higher education are creating new conditions for the internationalisation of the educational process, in particular through the integration of distance learning based on platforms such as Coursera, edX, FutureLearn, Udemy and others. Such courses give students access to the curricula of the world's leading universities, creating the conditions for a new type of academic mobilit -virtual mobility that does not require physical relocation. The results of recent studies have been analysed, proving that participation in MOOCs contributes to the development of intercultural communication, digital literacy, critical thinking and professional competencies necessary for working in the tourism sector. MOOCs partially compensate for the limitations of traditional forms of mobility caused by financial, organisational and visa barriers. Particular attention is paid to examples of courses in the field of tourism and hospitality, which are used to develop practical skills in management, marketing and teamwork in a multicultural environment. At the same time, a number of problems have been identified: unequal access to Internet resources and modern infrastructure, language barriers, limited pedagogical support, insufficient integration of MOOCs into national education programmes, and non-recognition of certificates in many countries. The aim of the article is to identify effective mechanisms for using MOOCs to develop international academic mobility in the field of tourism. Recommendations are made for the integration of online courses into the curricula of Ukrainian universities through the use of blended learning formats, combination with virtual mobility models (Virtual Exchange, COIL), development of joint courses with foreign partners, and implementation of mechanisms for official recognition of results in the form of ECTS credits. The prospects for the further development of digital education as a factor in increasing the competitiveness of future international tourism specialists and expanding their access to the global educational space are outlined.
Key words: *online courses, MOOC, international academic mobility, tourism education, virtual mobility.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та цифрової трансформації освіти питання академічної мобільності набуває особливого значення. Для сфери міжнародного туризму мобільність студентів і викладачів є важливим чинником формування професійних і міжкультурних компетентностей, необхідних для інтеграції у світовий ринок праці. Проте класичні форми мобільності - стажування, обміни, програми подвійних дипломів обмежуються високими фінансовими витратами, адміністративними труднощами та соціально-економічними бар'єрами. У цьому контексті дедалі більшого значення набувають онлайн-курси та масові відкриті онлайн-курси (Massive Open Online Courses, MOOC), які забезпечують студентам доступ до освітніх ресурсів провідних університетів світу незалежно від місця їхнього проживання. Завдяки цьому формується нова форма мобільності - віртуальна академічна мобільність, яка є альтернативою або доповненням до традиційних міжнародних програм. Разом із тим наявні дослідження засвідчують низку проблем, що обмежують ефективність використання MOOC. Серед них: нерівний доступ здобувачам наукового ступеня до цифрової інфраструктури, мовні бар'єри, низький рівень мотивації до завершення курсів, а також відсутність уніфікованих механізмів акредитації й офіційного визнання сертифікатів. Для України ці виклики особливо актуальні, оскільки інтеграція у Європейський простір вищої освіти потребує нових підходів до організації академічної мобільності, заснованих на сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання онлайн-курсів і масових відкритих онлайн-курсів MOOC у підготовці фахівців туризму та гостинності висвітлюється у системних оглядах і емпіричних роботах. Узагальнюючий огляд Дж. Ліна фіксує появу цілісного під поля «MOOC у туризмі та гостинності», описує дидактичні моделі курсів і траєкторії залучення здобувачів наукового ступеня, а також окреслює ефекти для професійних компетентностей і міжкультурної взаємодії [3]. У поздовжньому дослідженні Л. Хсу показано підвищення навчальних результатів на курсах із дисциплін туризму й гостинності та стабільність цих ефектів у часі [1]. Досвід розробників і тьюторів спеціалізованих MOOC для міжнародної аудиторії (структурування контенту, підтримка взаємодії, оцінювання) детально проаналізовано Дж. Ліном і Л. Кантоні [2].

З позицій інтернаціоналізації вищої освіти низка робіт демонструє, що MOOC і споріднені онлайн-формати можуть виконувати функцію «мобільності без переміщення», розширюючи доступ до навчання провідних університетів і створюючи транс культурні навчальні спільноти [6]. У цьому контексті особливого значення набувають моделі віртуальних обмінів і COIL (Collaborative Online International Learning). Емпіричні дані свідчать про істотне зростання міжкультурної компетентності та комунікативної чутливості студентів, що беруть участь у COIL-проектах [4], тоді як новіші праці уточнюють відмінності COIL від інших форматів Virtual Exchange і пропонують операційні критерії їх розмежування для освітньої політики та практики [5].

Водночас дослідження фіксують обмеження, які стримують повноцінну інтеграцію MOOC у формальну систему освіти. На рівні освітньої політики ключовою проблемою залишається акредитація результатів навчання та офіційне визнання сертифікатів та мікрокреденшалів у національних та інституційних рамках кваліфікацій [10; 11; 7]. На рівні практики викладання й навчання перешкодами виступають мовні бар'єри, нерівний доступ до цифрової інфраструктури та коливання мотивації здобувачів до завершення курсів [8; 9].

Український сегмент досліджень підтверджує як потенціал, так і невирішені питання впровадження MOOC. Узагальнення щодо інноваційного використання масових онлайн-курсів у національному контексті подає Котенко, наголошуючи на потребі системних механізмів визнання результатів і методичної підтримки викладачів [12]. Модель формування віртуальної мобільності, адаптована до українських реалій, запропонована у праці Л. О. Бачієвої [13]. Результати актуального опитування українських викладачів свідчать про зростаючу готовність застосовувати MOOC у навчальному процесі поряд із запитом на чіткі інституційні процедури зарахування результатів ECTS [14, с. 120-123].

Узгоджено демонструється потенціал MOOC і COIL для розвитку цифрових, професійних та міжкультурних компетентностей і для розширення міжнародної академічної мобільності. Недостатньо опрацьованими залишаються механізми формального зарахування результатів MOOC у навчальні плани спеціальності «Міжнародний туризм» (ECTS/мікрокреденшалів) [10; 7]. Інституційні моделі інтеграції COIL+MOOC у обов'язкові дисципліни з вимірюваними результатами навчання [4; 5]. Емпіричні порівняння ефективності змішаних траєкторій (MOOC+COIL+офлайн-модулі) проти традиційних форм мобільності для українських закладів вищої освіти. Саме ці прогалини окреслюють простір завдань даної статті.

Ціллю дослідження є визначення впливу онлайн-курсів і масових відкритих онлайн-курсів MOOC на розвиток міжнародної академічної мобільності у сфері підготовки майбутніх менеджерів міжнародного туризму та обґрунтування можливостей інтеграції цих інструментів у систему вищої освіти України з урахуванням світового досвіду, викликів і перспектив цифрової трансформації освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Масові відкриті онлайн-курси МООС стали важливим інструментом інтернаціоналізації освіти, оскільки вони забезпечують студентам доступ до програм провідних університетів світу незалежно від місця проживання [1; 3]. Для майбутніх менеджерів туризму така форма навчання відкриває можливості формування професійних компетентностей у сфері менеджменту, маркетингу, сталого розвитку та міжкультурної комунікації. МООС сприяють формуванню цифрової грамотності та критичного мислення, що є необхідними складовими сучасної професійної підготовки [2; 8]. Онлайн-платформи та їх роль у туристичній освіті сьогодні провідні платформи - Coursera, edX, FutureLearn, Udemy - пропонують спеціалізовані курси з туризму та гостинності. Наприклад, на Coursera доступний курс *Sustainable Tourism* (University of Barcelona), на edX - програми з готельно-ресторанного бізнесу від Hong Kong Polytechnic University, FutureLearn співпрацює з Glion Institute of Higher Education, пропонуючи курс *Global Hospitality Management*, а Udemy має численні практичні курси з туристичного менеджменту [3]. Їх використання дозволяє студентам не лише отримати доступ до якісних освітніх ресурсів, але й здобути сертифікати, що підтверджують професійні компетентності. Віртуальна мобільність і моделі COIL. Важливим аспектом інтеграції МООС у сферу академічної мобільності є їх поєднання з моделями віртуальних обмінів, зокрема COIL . Дослідження С. Хакетт та співав. [4] підтверджують, що участь у COIL-проектах істотно підвищує міжкультурну компетентність здобувачів наукового ступеня. С. Хакетт [5] уточнює, що COIL слід розглядати як окрему методологію, проте вона може ефективно поєднуватися з МООС, створюючи умови для «мобільності без переміщення» [6]. Для майбутніх фахівців у сфері міжнародного туризму такі практики особливо цінні, оскільки дозволяють розвивати навички співпраці в мультикультурних командах. Проблеми та бар'єри впровадження МООС попри значний потенціал, використання МООС супроводжується рядом проблем. Серед них:

• нерівний доступ здобувачів наукового ступеня до якісного програмного забезпечення для з'єднання до цифрових ресурсів;

• мовні бар'єри, які ускладнюють навчання на іноземних курсах;

• низький рівень завершення курсів через відсутність індивідуального супроводу [9];

• обмежене офіційне визнання сертифікатів у системах вищої освіти [7; 10].

OECD [10] та UNESCO [11] зазначають, що інтеграція результатів навчання з МООС у формальну систему потребує розроблення єдиних механізмів визнання. Це особливо актуально для країн, які інтегруються у Європейський простір вищої освіти. В Україні спостерігається зростаючий інтерес до використання МООС, однак їх інтеграція у формальні програми перебуває на початковій стадії. Дослідження С. О. Котенко [12] підкреслює інноваційний потенціал таких курсів, проте наголошує на потребі методичного супроводу та нормативної бази. Л. О. Бачієва [13] пропонує модель віртуальної мобільності, що може бути реалізована у системі професійної підготовки. Опитування викладачів українських університетів [14, с. 121] свідчить про готовність застосовувати МООС у навчальному процесі, але також виявляє брак механізмів офіційного зарахування результатів. Перспективи розвитку МООС у поєднанні з віртуальною мобільністю відкривають нові перспективи для здобувачів наукового ступеня зі спеціальності «Міжнародний туризм». Це дозволяє долати бар'єри традиційної мобільності, підвищує конкурентоспроможність випускників на світовому ринку праці та сприяє інтеграції української освіти у глобальний освітній простір [12; 13]. Подальший розвиток потребує державної підтримки, створення спільних курсів із зарубіжними університетами та впровадження механізмів офіційного визнання сертифікатів у вигляді кредитів ECTS.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що онлайн-курси та масові відкриті онлайн-курси МООС мають значний потенціал у розвитку міжнародної академічної мобільності у сфері підготовки майбутніх менеджерів міжнародного туризму. Вони забезпечують доступ до освітніх програм провідних університетів світу, сприяють формуванню цифрової грамотності, професійних навичок та міжкультурної комунікації, а також виступають ефективною альтернативою традиційним формам академічних обмінів. Аналіз досліджень показав, що поєднання МООС із моделями віртуальної мобільності COIL, Virtual Exchange створює умови для «мобільності без переміщення», що особливо актуально у сфері міжнародного туризму. Це відкриває нові можливості для формування міжкультурної компетентності студентів і їхньої інтеграції у глобальний освітній простір. Разом із тим, залишаються проблеми, які потребують вирішення: обмежене офіційне визнання сертифікатів, нерівний доступ до цифрової інфраструктури, мовні бар'єри та низький рівень завершення курсів. Для України ці виклики є критичними, оскільки інтеграція у Європейський простір вищої освіти потребує узгодження національної політики з міжнародними стандартами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Hsu, L. Learning tourism and hospitality subjects with MOOCs: A cross-sectional and longitudinal study. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2021, 29, 100276. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100276. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1473837620302124 (дата звернення: 14.09.2025).

2. Lin, J., & Cantoni, L. Decision, Implementation, and Confirmation: Experiences of Instructors behind Tourism and Hospitality MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2018, 19(1). DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.3402. URL: https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3402 (дата звернення: 19.09.2025).

3. Lin, J. MOOCs in tourism and hospitality: a review. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 2018, 18(3), 175–197. DOI: https://doi.org/10.1080/15313220.2018.1428505. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15313220.2018.1428505 (дата звернення: 19.09.2025).

4. Hackett, S., Baroni, A., & Beelen, J. The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, 20, 43. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3. URL: https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-022-00373-3 (дата звернення: 20.09.2025).

5. Hackett, S. Defining Collaborative Online International Learning (COIL): Emerging distinctions within Virtual Exchange. *TechTrends*, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s11528-024-01000-w. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-024-01000-w (дата звернення: 20.09.2025).

6. O'Dowd, R. What do students learn in virtual exchange? *Computers & Education*, 2021, 173, 104271. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104271. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035521000744 (дата звернення: 21.09.2025).

7. Azevedo, B., et al. Massive Open Online Courses in Higher Education: Benefits, Challenges and Accreditation. *Education Sciences*, 2024, 14(11), 1215. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14111215. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/14/11/1215 (дата звернення: 19.09.2025).

8. Alyoussef, I. Y. The Impact of MOOCs on Higher Education: Acceptance and Use. *Education Sciences*, 2023, 13(6), 531. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13060531. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/13/6/531 (дата звернення: 22.09.2025).

9. Dang, A., Khanra, S., & Kagzi, M. Barriers towards the continued usage of massive open online courses: A case study in India. *The International Journal of Management Education*, 2022, 20(1), 100562. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100562. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1472811721001117 (дата звернення: 23.09.2025).

10. OECD. *Micro-credential innovations in higher education*. Paris: OECD, 2021. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/09/micro-credential-innovations-in-higher-education_c323077b/f14ef041-en.pdf (дата звернення: 23.09.2025).

11. UNESCO. *Making sense of MOOCs: A guide for policy-makers in developing countries*. Paris: UNESCO, 2016. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245122 (дата звернення: 23.09.2025).

12. Котенко, С. Використання масових освітніх онлайн-курсів (МООС) у контексті інноваційного розвитку України. *Економіка та суспільство*, 2023, (51). DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-51-27. URL: https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2700 (дата звернення: 25.09.2025).

13. Бачієва, Л. Модель формування віртуальної мобільності. *Освітній дискурс*, 2024. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.301892. URL: https://mir.dspu.edu.ua/article/view/301892 (дата звернення: 25.09.2025).

14. Use of MOOCs by Teachers of Ukrainian Universities: Survey Results. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 2025, 15(3), 115–133. DOI: https://doi.org/10.3991/ijep.v15i3.51701. URL: https://online-journals.org/index.php/i-jep/article/view/51701 (дата звернення: 26.09.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТІ: ЕТИЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ В ІКТ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: ETHICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS IN ICT

УДК 004.8:37.01:17.01
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.53
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Бутурліна О.В.,
канд. філос. наук, доцент,
завідувач кафедри управління інформаційно-освітніми проектами Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

Лисоколенко Т.В.,
канд. філос. наук, доцент,
доцент кафедри філософії Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

Петрова В.М.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри управління інформаційно-освітніми проектами Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

У статті досліджується сучасний стан застосування штучного інтелекту (ШІ) в освіті з урахуванням етичних, філософських і технологічних аспектів, а також впливу інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на освітній процес. Проаналізовано міжнародний та український досвід інтеграції ШІ у навчальні програми, зокрема адаптивні навчальні системи, генеративні моделі, чат-боти та платформи для дистанційного та змішаного навчання. Особлива увага приділена етичним викликам, таким як прозорість алгоритмів, захист персональних даних, упередженість моделей та визначення відповідальності за рішення, прийняті ШІ. Розглянуто філософські аспекти, зокрема автономність алгоритмів, вплив на когнітивні процеси учнів і студентів та роль людини як кінцевого арбітра рішень у навчальному процесі. Окремо проаналізовано міжнародні ініціативи, такі як AI Fluency (США), Embedded EthiCS (США) та Guidance for Generative AI in Education and Research (UNESCO), що поєднують етичні принципи та практичне навчання. Виявлено, що ШІ дозволяє значно підвищити персоналізацію навчання, автоматизувати рутинні завдання, сприяти ефективності викладання та розвитку творчих навичок, одночасно формуючи виклики для критичного мислення та цифрової грамотності. Наголошується на важливості розвитку у вчителів компетентності, яка включає людиноцентричне мислення, дотримання етичних принципів, розуміння алгоритмів та інтеграцію ШІ до педагогіки. Зроблено висновок, що ефективне й відповідальне використання ШІ в освіті потребує системного підходу, який поєднує технологічні можливості, педагогічну методологію та етичні принципи. Результати дослідження можуть слугувати основою для розробки національних стандартів, адаптивних освітніх платформ та навчальних програм, що забезпечують баланс між алгоритмічними рішеннями та критичним аналізом інформації, формуючи у студентів і школярів свідоме й відповідальне ставлення до технологій.

Ключові слова: *Штучний інтелект, Освіта, Етика, Філософія, Інформаційно-комунікаційні технології.*

The article examines the current state of artificial intelligence (AI) application in education, taking into account ethical, philosophical, and technological aspects, as well as the impact of information and communication technologies (ICT) on the learning process. International and Ukrainian experiences of AI integration into educational programs are analyzed, including adaptive learning systems, generative models, chatbots, and platforms for remote and blended learning. Special attention is given to ethical challenges such as algorithmic transparency, data protection, model bias, and the assignment of responsibility for decisions made by AI. Philosophical aspects are also considered, including algorithmic autonomy, the influence on students' cognitive processes, and the role of humans as the ultimate decision-makers in educational contexts. The study reviews international initiatives such as AI Fluency (USA), Embedded EthiCS (USA), and UNESCO's Guidance for Generative AI in Education and Research, which combine ethical principles with practical learning. The findings demonstrate that AI can significantly enhance personalized learning, automate routine tasks, improve teaching efficiency, and foster the development of creative skills, while simultaneously posing challenges for critical thinking and digital literacy. The article emphasizes the importance of developing teachers' AI competencies, including human-centered thinking, adherence to ethical principles, understanding of algorithms, and integration of AI pedagogy. It is concluded that effective and responsible use of AI in education requires a systemic approach that combines technological capabilities, pedagogical methodology, and ethical principles. The results of the study can serve as a foundation for developing national standards, adaptive educational platforms, and curricula that balance algorithmic solutions with critical analysis of information, fostering conscious and responsible attitudes toward technology among students.

Key words: *Artificial Intelligence, Education, Ethics, Philosophy, Information and Communication Technologies.*

Постановка проблеми. Людство пройшло серію технологічних переходів від наскельного живопису до рукописної книги, від друку Гутенберга і Федорова до фотографії і кіно, від телебачення до комп'ютерів, мобільних гаджетів, інтернету та соціальних медіа. Кожного разу цей перехід супроводжувався великими очікуваннями трансформацій в освіті. Глибокі дослідження розвитку освітніх систем, зміни кастового характеру навчання (коли знання передавались майстром учневі) на масову освіту ідентифікують революційний вплив технологій та способів комунікації, способів передачі і збереження інформації, здатності до тиражування і, як наслідок, вартості копії медіатекстів на освітні треки тої, чи іншої доби. Так станок Гутенберга і педагогічна класно-урочна система Яна Амоса Коменського дали старт масовій освіті, відкрили доступ простим людям до навчальних класів, зробили навчання стандартизованим, що у подальшому підтримало індустріальні прориви, дозволило формувати мільйони «гвинтиків» для виробничих, економічних, соціальних та політичних циклів свого часу.

Однак, час не стоїть на місці. Прискорення розвитку цифрових технологій висуває до сучасників нові вимоги, диктують інші умови співбуття. Переважна більша кількість таких змін стосується використання ШІ в освіті. Більшість потужних онлайн-платформ

для навчання на початку XXI століття вже функціонують як інтелектуально-комунікаційні системи, де відбувається постійний зворотний зв'язок зі здобувачем освіти. Отримавши виконане завдання, «машина» реагує: вносить зміни до навчального плану, коригує траєкторію навчання. Штучний інтелект ефективно використовують для перевірки виконаних завдань. ШІ-ментори, коучі здатні проводити частину навчальних занять, прості, рутинні операції в масовому навчанні, дійсно, можуть бути делеговані ШІ. Прикладом слугують різноманітні чат-боти, ШІ-асистенти.

У 2023 році UNESCO розробило перший глобальний гайд щодо використання генеративного штучного інтелекту для освіти та досліджень, Guidance for generative AI in education and research [13]. В Україні у 2024 році розроблені рекомендації, що базуються на міжнародних практиках і мають на меті поширення принципів відповідального використання ШІ в освіті, поліпшення роботи вчителів та створення індивідуальних освітніх траєкторій для учнів, забезпечення розвитку навичок у межах етичних стандартів [2]. А вже у 2024 році випущено Рамки ШІ-компетентності для вчителів, в яких UNESCO концентрує увагу на принципах людиноцентризму, захисті прав та вчителів, пошуку їх нової ролі в умовах співпраці з ШІ, створенні надійного та екологічно сталого ШІ для освіти [13]. Продовжуючи вдосконалення рамок цифрової грамотності, зокрема для професіоналів у сфері освіти, зазначений документ окреслює п'ять аспектів ШІ-компетентності вчителя: людиноцентристське мислення (агентність, підзвітність, соціальна відповідальність); дотримання етичних принципів, безпечне та відповідальне використання; розуміння основ роботи ШІ та способів його застосування; ШІ-педагогіка (інтеграція, ШІ-асистивна педагогіка); використання ШІ для професійного розвитку.

Розробка подібних політик надзвичайно важлива для подолання чергового "цифрового шоку". Фреймворки надають чітке розуміння, які навички необхідні вчителям для ефективного використання (а не лише споживання) ШІ-інструментів (наприклад, prompt engineering, аналіз ШІ-звітів, аудит упередженості моделей). Вони створюють єдиний стандарт підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, гарантуючи, що всі вчителі розуміють базові принципи, етичні норми та потенціал ШІ. І що не менш важливо, стимулюють педагогів до інновацій, пошуку цікавих, оригінальних практик для створення персоналізованих, адаптивних навчальних програм.

Штучний інтелект – це вже не футуристична концепція, це сучасна реальність, глибоко вбудована в наші повсякденні системи. Згідно з дослідженням, проведеним Exploding Topic [11]. 77% нинішніх пристроїв, що використовуються, мають певну форму штучного інтелекту. 9 з 10 організацій підтримують штучний інтелект для отримання конкурентної переваги. Прогнозується, що до 2030 року штучний інтелект принесе 15,7 трильйона доларів у світову економіку. 63% організацій мають намір впровадити штучний інтелект у всьому світі протягом наступних трьох років.

Штучний інтелект (ШІ) стає не тільки інноваційною технологією, а й ключовим чинником трансформації освіти, науки та більшості соціокультурних і економічних систем. Чотири з п'яти фахівців в різних галузях цікавляться тим, як покращити свою роботу, використавши ШІ. Розмір світового ринку штучного інтелекту у 2024 році оцінювався в 233,46 млрд доларів США, і, за прогнозами, він зросте з 294,16 млрд доларів США у 2025 році до 1 771,62 млрд доларів США до 2032 року, демонструючи середньорічний темп зростання (CAGR) 29,20% протягом прогнозованого періоду [9]. Попри те, що освіта складає лише 3,9% світового ринку (значно менше, ніж, наприклад, фінансовий сектор з 18%), її значення не можна виміряти економічними частками. Наразі в Україні працює 31 лабораторія штучного інтелекту, з яких – 25 від найбільших IT-компаній та 6 – від університетів.

Оцінка впливу нових технологій на особистість та адаптація освітніх моделей є питанням довгострокової стратегічної відповідальності. Це вимагає забезпечення надійності, точності та етичності навчальних ШІ-систем, а також повної готовності вчителів і учнів до співпраці в нових умовах. Застосування ШІ у навчальному процесі має кілька ключових наслідків. Перш за все, технології дозволяють значно підвищити персоналізацію навчання, пристосовуючи навчальні траєкторії до індивідуальних потреб студентів або школярів. З одного боку перед нами відкриваються нові можливості для інтерактивного навчання, моделювання реальних сценаріїв і створення персоналізованого освітнього контенту. «Адаптивні системи дозволяють викладачам зменшити рутинне навантаження на викладача, автоматизуючи частину завдань алгоритмами, і зосередитися на складних аналітичних та творчих завданнях, підвищуючи ефективність навчання» [14]. З іншого - загострюється необхідність контролю, пояснюваності та безпеки процесів, керованих алгоритмами, що визначає актуальність етичного та філософського аналізу їхнього застосування. Це важливо для формування свідомого, відповідального користувача цифрових технологій [8], [14]. Одночасно в системах ШІ відбувається підлаштування навчального контенту під індивідуальні потреби учня або студента: з аналізом прогресу, автоматизованою перевіркою знань, інтерактивними симуляторами, генеративними інструментами для творчих та наукових завдань, а також платформними рішеннями для дистанційного та змішаного навчання.

Дослідження проблем використання ШІ в освіті потребує поєднання інструментарію філософії, етики та цифрової дидактики. Застосування філософського підходу дозволяє поглянути на питання буття людини в епоху її взаємодії з «розумними машинами», етика актуалізує моральні та етичні аспекти впливу ШІ на суспільство та особистість; фокус на ШІ-дидактику – спонукає розробити фреймворки практичного застосування ШІ для підвищення ефективності роботи вчителя за рахунок ШІ-асистивних технологій та інтеграції. Поєднання цих трьох складових є ключовим для формування як відповідальних користувачів так і розробників ШІ.

Метою статті є проведення систематичного аналізу та критична оцінка світових наукових досліджень (2020–2025 рр.) щодо використання інструментів штучного інтелекту вчителями та учнями, з метою ідентифікації актуальних педагогічних практик, викликів академічної доброчесності та визначення ключових компетенцій, необхідних для ефективної та етичної співпраці людини і ШІ в освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Тематика використання інструментів штучного інтелекту вчителями та учнями, залишається актуальною для досліджень вже кілька років поспіль. Через власну універсальність застосування, розвиток та вплив ШІ перебуває у центрі уваги науковців з різних дослідницьких галузей. У межах нашої розвідки увага сконцентрована на ґрунтовних технологічних та педагогічних дослідженнях [14, с. 732], літературі з етичних аспектів функціонування ШІ [8, с. 45-52], [12], [13]. Перші філософські концепти «людина – машина розумна» представлені у дослідженнях Бострома Н. [4] та Тюрінга А. [16]. Оскільки саме Тюрінг вводить концепцію «тесту Тьюрінга», ставлячи питання про те, чи можуть машини мислити. Це дослідження дозволяє осмислити, наскільки алгоритми ШІ здатні на автономні рішення, які впливають на навчальний процес. [16 с.433-460]. Бостром аналізує ризики надінтелектуальних систем, зокрема вплив ШІ на когнітивний розвиток та освітні практики. Автор підкреслює важливість стратегічного контролю та етичного нагляду за алгоритмами [4, с. 120-135]. З огляду на значущість теми у міжнародному контексті, у роботі використані рекомендації European Commission щодо етичного використання ШІ у навчанні, наголошуючи на прозорості, відповідальності та орієнтації на користувача та також здійснена спроба звернення до періодичних видань, в яких висвітлюються практики інтерграції ШІ у різних країнах. Так, у «Файненшл Таймс» [7] та «Ґардіан» [15] висвітлюються практики американських і європейських університетів щодо інтеграції ШІ у навчальні програми, зокрема ініціативи «AI Fluency» і «Embedded EthiCS», що поєднують етичний аналіз і технічне навчання. ArXiv.org [3] публікує дослідження, що демонструють інтеграцію етичних курсів у програми комп'ютерних наук, де студенти аналізують упередженість алгоритмів та соціальні наслідки рішень ШІ.

Проведення синтетичного аналізу, в межах якого були б поєднані різноспрямовані дослідження, вбачається актуальним через необхідність формування цілісного розуміння впливу ШІ на освітні процеси, поєднання технологічних, етичних та філософських аспектів, а також для розробки практичних рекомендацій щодо ефективного та відповідального впровадження ШІ в навчальні програми.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи прискорені темпи змін, яким сприяє ШІ, освіта відіграє важливу роль у забезпеченні належної підготовки молодих людей до професійної діяльності та суспільного життя, на які, ймовірно, вплинуть ці зміни. Традиційна зосередженість освіти на предметних знаннях недостатня для того, щоб решта двадцять першого століття стала періодом, коли кожен зможе процвітати та відчути справжню свободу. Аналогічно, виключна зосередженість на грамотності в галузі ШІ недостатня для належного забезпечення молодих людей навичками, необхідними для орієнтації в майбутньому. Світ вже готовий дивитись за межі ШІ-грамотності, повертаючись знову і знову до вивчення філософських проблем використання ШІ у освіті та професійній діяльності, етичних дилем, питань свідомості та впливу ШІ на когнітивну здатність і мислення людини.

Важливою проблемою серед обговорюваних є автономність алгоритмів та відповідальність за їхні дії. Сучасні інтелектуальні системи, такі як адаптивні платформи навчання або генеративні моделі, приймають рішення, які можуть безпосередньо впливати на навчальний процес. «Генеративні системи в освіті несуть величезний потенціал, але разом з тим вимагають критичного аналізу щодо правильності та етичності запропонованих рішень» [8]. Це порушує питання: хто несе відповідальність, коли ШІ робить помилку – розробник, користувач чи сама система? Тут існують різні підходи: від ідей інтеграції етичних складових в алгоритми ШІ до концепцій "human-in-the-loop". [8], коли людина все ж залишається кінцевим арбітром рішень ШІ. Такий підхід є критично важливим у всіх галузях використання ШІ, зокрема в освіті, де помилки системи можуть мати довгострокові наслідки для розвитку молодої людини. Важливим є питання упередженості алгоритмів. Стартові дані для навчання моделей часто містять історичні, культурні або соціальні стереотипи, фейки. У навчальних системах це може проявлятися у дискримінації певних груп студентів, що суперечить етичним нормам освіти. Тому інтеграція етичного стандарту у курси з ШІ є необхідною умовою формування критичного мислення [12].

Різноманітні дискусії щодо “мислячих алгоритмів”, які ніби зачіпають проблему свідомості та розуміння, перебувають у руслі уваги найрізноманітніших дискусійних майданчиків. Чи можна вважати алгоритми “мислячими істотами”? Чи здатні вони на моральні рішення? Класичні концепції, такі як теорія Тьюрінга [16] і дуалізм Декарта, дозволяють поставити ці питання в історичний контекст. Відповідно, варто говорити про вплив ШІ на людину. Адже, генеративні моделі тексту чи зображень можуть змінювати спосіб мислення учнів, формуючи залежність від алгоритмічних рішень або зменшуючи критичне оцінювання інформації. Це створює нові виклики для освіти: як навчати студентів оцінювати результати ШІ, не сприймаючи їх як абсолютну істину [4]. ШІ не лише змінює освітні методики, але й безпосередньо впливає на когнітивні процеси людини. Інтерактивні платформи, адаптивні системи та генеративні інструменти можуть як розвивати критичне мислення, так і створювати «споживацьку залежність» від алгоритмів [14]. Тому освітні програми повинні балансувати між використанням технологій і розвитком критичного та етичного мислення, впроваджуючи інтерактивні дискусії, аналіз кейсів та лабораторні роботи, що ставлять учнів у ролі «оцінювача алгоритмів».

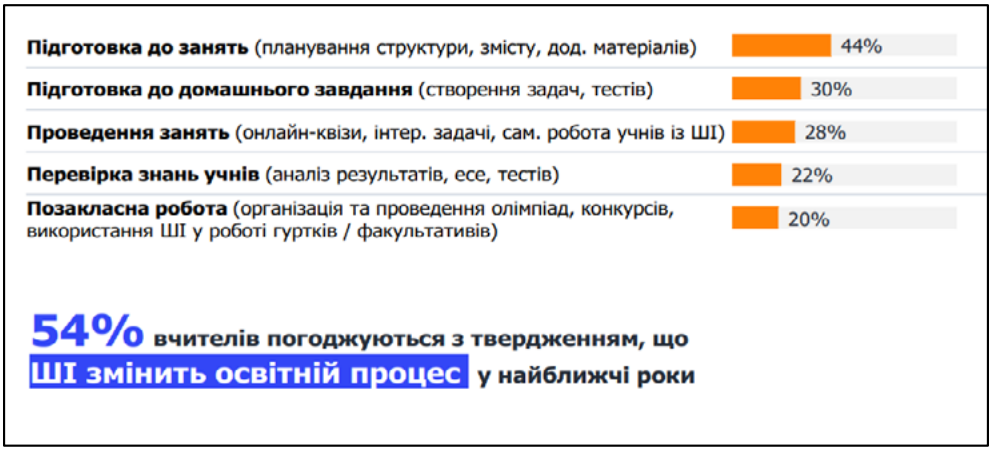
Вже зараз маємо цілу низку досліджень щодо впливу / використання ШІ в освіті [5]. Серед найбільш значущих розглянемо результати Всеукраїнського дослідження використання ШІ у шкільній освіті, проведеного у 2023–2024 роках, яке охопило понад 3000 респондентів – учнів 8–11 класів та вчителів. У межах цього дослідження фокус було надано трьом аспектам: знанню сервісів ШІ, їхньому використанню для викладання та навчання, а також ставленню до них.

Результати цього дослідження показують, що 87% українських вчителів знають про хоча б один з наведених сервісів ШІ, а 69% користувались хоча б одним з наведених сервісів ШІ. Не вдаючись у розподіл вчителів за фахом, можна зробити акцент на наступному: понад 60% молодих вчителів, досвід який складає до 10 років користуються GPT-чатом, на відміну від досвідчених колег, рівень використання у яких нижчий практично вдвічі. Більшість вчителів, які мали досвід використання ШІ у своїй роботі, оцінюють здобутий досвід як успішний (65%). Лише 14% опитаних вчителів вважають свій досвід неуспішним [1] (див. діаграму 1).

Частина дослідження, яка аналізує відкриті запитання фактично дає нам дороговказ до формування нової ШІ-педагогіки, спираючись на успішні практики у підготовці до занять, розробці домашніх завдань, перевірки знань та вмінь здобувачів, безпосереднього проведення занять, організації позакласної, проєктної роботи, тощо. 37% вчителів зазначають, що вже залучали школярів до використання ШІ.

За підсумками цього дослідження автори зазначають, що ШІ є додатковим опціоном для освіти, який, як правило, стане необхідністю в майбутньому завдяки швидкому розвитку, поширенню та високому потенціалу в освіті технологій ШІ. Дійсно, ШІ допомагає вчителям у виконанні рутинних завдань, таких як вибір правильної аналогії для пояснення процесів, явищ та законів, підготовка тестів та перегляд результатів, розробка творчих завдань тощо. Він може налаштувати освітній процес: розробити навчальну програму з урахуванням «прогалин» у знаннях учня, його темпераменту, часу, витраченого на отримання нових знань, інтересів та мотивації.

Говорячи про потенційні негативні наслідки використання ШІ студентами, автори привертають увагу до трансформації способів комунікації та співпраці, еволюцію форматів при сталості потреб та механізмів. Попри шкідливі наслідки гібридної, людино-машинної комунікації, є логічним наслідком науково-технічного розвитку і потребує переосмислення та пошуку механізмів адаптації в освітній сфері [5].



Діаграма 1. «Як вчителі використовували ШІ в своїй роботі» [1]

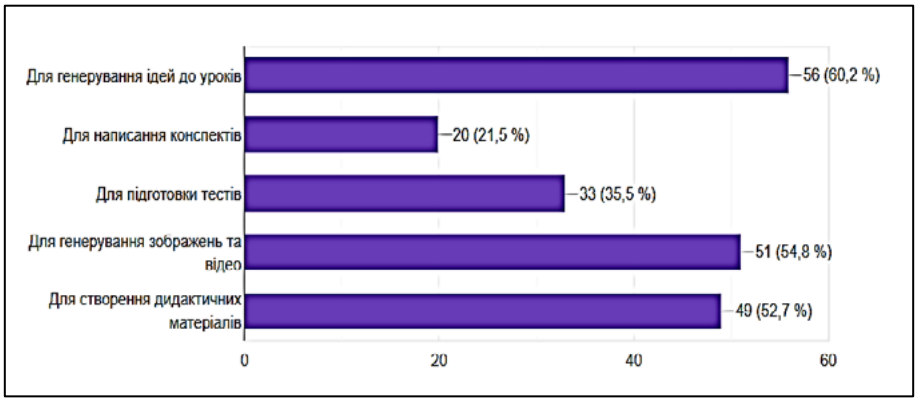
Продовжуючи і розширюючи низку подібних досліджень, працівники кафедри управління інформаційно-освітніми проектами Дніпровської академії неперервної освіти у 2025 році також проводять дослідження «Штучний інтелект в освіті», респондентами якого на першому етапі є 93 освітянина. В контексті нашої розвідки цікавими є відповіді на питання, як саме вони використовують ШІ у власній роботі. (див. діаграму 2).

Відповідно до отриманих відповідей, переважна більшість респондентів використовують ШІ для генерування ідей для уроку, створення зображень, відео та дидактичних матеріалів. Отже, позиція щодо здатності учнів до критичної оцінки інформаційних продуктів діяльності алгоритмів та встановлення балансу між машинним знанням і креативністю є актуальною в межах наших освітянських кіл.

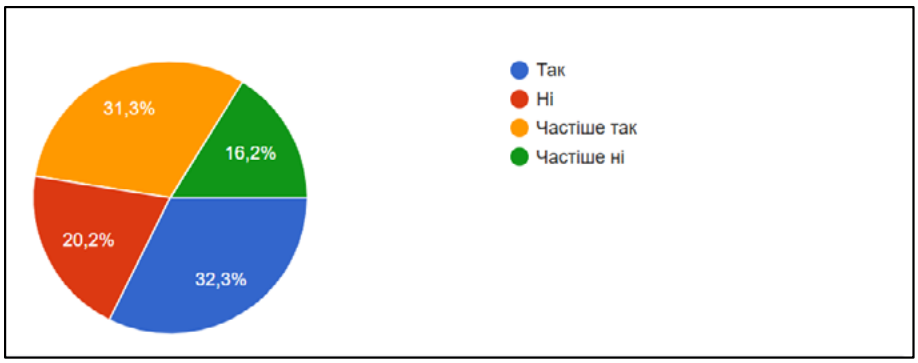
В контексті відповідального використання ШІ знаходиться наступне питання анкети (див. діаграму 3).

Проблема полягає не тільки у стигматизації використання ШІ, а й у відсутності ясного алгоритму та чітких правил і норм (див. діаграму 4).

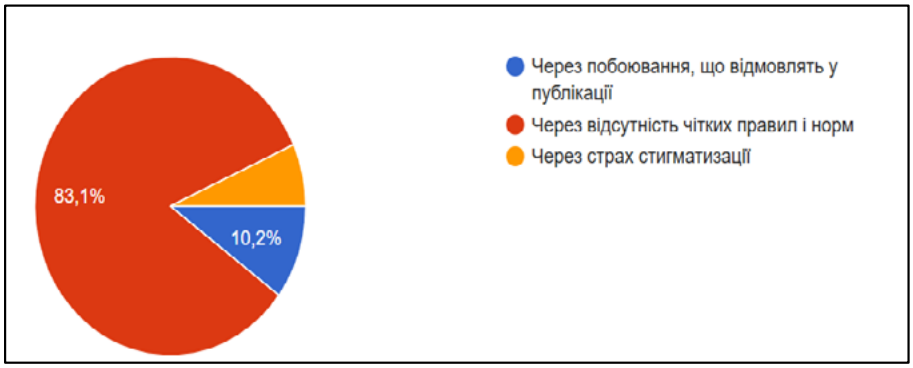
Іншим практичним застосуванням ШІ є автоматизована оцінка знань. «Автоматизовані системи оцінки знань повинні бути прозорими та враховувати етичні принципи, аби уникнути дискримінації та упередженості» [12]. Системи використовують алгоритми машинного навчання для аналізу



Діаграма 2 «Особливості використання ШІ у професійній діяльності вчителя»



Діаграма 3. «Чи декларуєте Ви використання ШІ у своїх розробках та публікаціях?»



Діаграма 4. «Якщо Ви не вказуєте використання ШІ, то з якої причини»

відповідей учнів і студентів, оцінюють рівень засвоєння матеріалу, формують рекомендації щодо додаткового навчання.

Інтеграція штучного інтелекту (ШІ) у навчальний процес створює як нові можливості, так і серйозні освітні виклики. Серед них можна виділити формування критичного мислення, цифрової грамотності та етичної свідомості учнів і студентів. Критичне мислення є ключовим елементом освіти XXI століття, особливо в умовах активного використання ШІ. Використання генеративних моделей та адаптивних систем може спрощувати процес отримання інформації, але водночас ризикує зменшити здатність студента самостійно аналізувати та перевіряти отримані дані [14]. Тому важливо навчати студентів та школярів: оцінювати достовірність результатів, що надає ШІ; розпізнавати можливі упередження моделей. Визначати, коли варто застосовувати алгоритмічне рішення, а коли – власний аналіз.

Цифрова грамотність у контексті ШІ виходить за межі базових навичок роботи з комп'ютером. Вона включає: розуміння принципів роботи алгоритмів; знання про джерела даних і можливі помилки, навички безпечного та відповідального використання технологій. Floridi підкреслює: «Навчання цифрової грамотності повинно включати етичний компонент, адже знання про алгоритми без усвідомлення їхніх наслідків є недостатнім» [8]. Відтак постає питання про формування відповідної поведінки у користувачів, яка має базуватися на інтеграції етики та цифрової грамотності до всіх рівнів освіти [12]. Освітні програми з інтеграцією ШІ повинні поєднувати технологічну, філософську та етичну підготовку, щоб учасники освітнього процесу не тільки вміли працювати з алгоритмами, а й усвідомлювали соціальні та моральні наслідки їх використання.

Так, у цьому питанні маємо певний досвід від різних країн. Європейська комісія у жовтні 2022 року опублікувала етичні настанови щодо використання ШІ та даних у навчанні. Ці настанови спрямовані на допомогу педагогам у розумінні етичних аспектів застосування ШІ в освіті та надають практичні поради щодо інтеграції цих технологій у навчальний процес. Зокрема, зазначено: «Штучний інтелект та дані можуть значно покращити навчання та викладання, але їх використання повинно бути етичним, прозорим та орієнтованим на людину» [6]. Естонія є прикладом країни, яка активно впроваджує ШІ в освіту. У 2025 році уряд Естонії запустив ініціативу "AI Leap", яка передбачає надання 20 000 учням віком 16-17 років безкоштовного доступу до інструментів навчання ШІ та проведення тренінгів для 3 000 вчителів [7].

Університет штату Огайо (США) оголосив про обов'язкове навчання всіх студентів основам ШІ. Ініціатива, названа «AI Fluency», передбачає інтеграцію навчання ШІ у всі аспекти бакалаврської програми, щоб підготувати студентів до роботи в умовах, де ШІ відіграє важливу роль у кожній галузі. Президент університету, Вальтер Картер-молодший, зазначив: «Ми повинні підготувати наших студентів до світу, де ШІ має вирішальне значення в кожній галузі» [10]. Університет Санта-Клари в Каліфорнії впровадив програму "Embedded EthiCS", яка інтегрує етичні міркування безпосередньо в курси з інформатики. Філософи навчають студентів етичним аспектам технологій, що дозволяє їм розуміти не лише те, що вони можуть створити, але й те, що вони повинні створювати. Як зазначають автори програми: «Технології обчислювальної техніки стали невід'ємною частиною повсякденного життя, іноді приносячи непередбачені, але шкідливі наслідки» [3]. Університет штату Флорида пропонує курси з етики ШІ, які охоплюють такі питання, як захист конфіденційності, усунення упереджень, забезпечення справедливості та впровадження ШІ в навчальні програми. Як зазначає доктор Девід Л. Рід, заступник проректора з ініціатив: «Кожного разу, коли хтось згадує негативні аспекти ШІ, я кажу, що вони мене теж турбують. Все, що стосується безпеки даних, кібербезпеки та упереджень, – це реальні проблеми. Але це не означає, що ми повинні припинити використовувати ШІ. Це означає, що ми повинні навчати етиці ШІ всіх наших студентів» [3].

Відповідно, очевидним є те, що впровадження штучного інтелекту (ШІ) у навчальні програми створює нові можливості для освіти, але водночас ставить низку критичних проблем, які потребують системного підходу. «Навіть найкращі освітні системи ШІ вимагають потужної технічної інфраструктури та адаптації до локального середовища, інакше їх ефективність значно зменшується» [14, с. 732]. Так, переважну більшість викликів, що сьогодні стоять перед освітніми системами різних країн, можна умовно поєднати у кілька груп (див. табл. 1).

Висновки. Використання ШІ в освіті створює нові можливості, але водночас ставить технічні, етичні та соціальні виклики. Освітні ініціативи з ШІ потребують системного підходу, який включає стандартизацію, локалізацію алгоритмів та інтеграцію етичних принципів. Міждисциплінарний підхід та міжнародний досвід можуть стати орієнтирами для розвитку національних освітніх програм.

Проведений аналіз дозволяє формулювати ключові рекомендації та напрямки для подальших досліджень. Серед них варто виділити:

• розробку національних стандартів через визначення мінімальних вимог до використання адаптивних систем, чат-ботів та інших інтелектуальних освітніх технологій;

• включення етичних принципів у стандарти використання ШІ;

Таблиця 1

«Виклики впровадження ШІ в освіту»

Технічні виклики	Етичні та філософські виклики	Психологічні та освітні виклики
• Складність інтеграції систем ШІ у наявні платформи. Пов'язане з використанням застарілих LMS (Learning Management Systems), які не підтримують адаптивні або генеративні алгоритми • Відсутність локалізованих даних для тренування моделей. Українські платформи часто потребують адаптації алгоритмів до національного контексту та мови • Обмежені ресурси – недостатня кількість високопродуктивного обладнання, що необхідне для роботи сучасних моделей	• Упередженість алгоритмів. ШІ може підкріплювати існуючі соціальні або культурні стереотипи. • Конфіденційність та захист даних. Використання ШІ передбачає збір і обробку великої кількості персональних даних студентів • Відповідальність та автономність. Хто несе відповідальність за неправильні або шкідливі рекомендації системи – розробники, викладачі чи адміністрація?	• Залежність від технологій. Студенти можуть звикнути покладатися на алгоритми, зменшуючи власну здатність критично оцінювати інформацію. • Нерівність доступу до ресурсів. Доступ до сучасних систем ШІ обмежений у менш забезпечених школах, що створює освітню нерівність • Різний рівень цифрової грамотності серед учнів та викладачів. Одні швидко освоюють нові інструменти, інші потребують додаткового навчання.

• забезпечення прозорості алгоритмів та захисту персональних даних учнів і студентів;

• вимірювання впливу використання ШІ на навчальні результати, розвиток критичного мислення та цифрової грамотності;

• аналіз соціальних та моральних наслідків впровадження ШІ у навчальний процес.

Безсумнівно, ШІ зрештою стане необхідним інструментом в освіті та інших сферах. Ця технологія вже широко використовується в маркетингу, охороні здоров'я, транспортній логістиці, соціальних мережах та військовій справі (наприклад, програмування БПЛА та розмінування). Впровадження ШІ в українську освіту відкриває нові горизонти для персоналізованого навчання та інтеграції ІКТ, але вимагає системного підходу, який поєднує технічні, освітні та етичні аспекти. Саме поєднання практичного навчання з етичним та філософським аналізом дозволяє формувати у студентів і школярів критичне, відповідальне та свідоме ставлення до технологій, що є ключовою умовою розвитку сучасної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Всеукраїнське дослідження використання ШІ. Міністерство освіти і науки України : веб-сайт. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2023/12/20/Vseukranske.doslidzhennya.vykorystannya.20.12.2023.pdf (дата звернення: 30.08.2025).

2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо використання штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України : веб-сайт. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf (дата звернення: 25.09.2025).

3. ArXiv e-Print archive: Ithaca: Cornell University, 2025. URL: https://arxiv.org/ (Last accessed: 25.09.2025).

4. Bostrom N. Superintelligence: paths, dangers, strategies. Oxford: Oxford University Press, 2014. 390 p.

5. Dovgyi S., Babiichuk S., Davybida L., Biletska M. Teachers' and students' attitudes towards the use of artificial intelligence: All-Ukrainian research. *Information Technologies and Learning Tools.* 2024. Vol. 104, № 6. P. 197–215. doi: 10.33407/itlt.v104i6.5890

6. European Commission. European Education Area: Brussels: European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. URL: https://education.ec.europa.eu/ (Last accessed: 20.08.2025).

7. Financial Times: The Financial Times Ltd., 2025. URL: https://www.ft.com/ (Last accessed: 01.09.2025).

8. Floridi L. The ethics of artificial intelligence. Oxford: Oxford University Press, 2019. 256 p.

9. Fortune Business Insights. Artificial intelligence market – industry report: URL: https://www.fortunebusinessinsights.com/industry-reports/artificial-intelligence-market-100114 (Last accessed: 06.07.2025).

10. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389051 (Last accessed: 23.09.2025).

11. National University. 131 AI Statistics and Trends for 2025: NU.edu, 2025. URL: https://www.nu.edu/blog/

ai-statistics-trends/?utm_source=chatgpt.com (Last accessed: 25.09.2025).

12. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence: Paris: UNESCO, 2021. URL: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence (Last accessed: 15.09.2025).

13. Report on Artificial Intelligence in Education: UNESCO, 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104.locale=en (Last accessed: 22.09.2025).

14. Russell S., Norvig P. Artificial intelligence: a modern approach. 4th ed. Harlow: Pearson, 2021. 1136 p.

15. The Guardian. London: Guardian Media Group, 2025. URL: https://www.theguardian.com (Last accessed: 01.09.2025).

16. Turing A. M. Computing machinery and intelligence. Mind. 1950. Vol. 59, № 236. P. 433–460.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС КАФЕДРИ ІНЖИНІРИНГУ ТА ДИЗАЙНУ В МАШИНОБУДУВАННІ НТУ «ДНІПРОВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

IMPLEMENTATION OF VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE DEPARTMENT OF ENGINEERING AND DESIGN IN MACHINERY INDUSTRY AT DNIPRO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

УДК 378.147:004.946
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.54
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Заболотний К.С.,
докт. тех. наук, професор,
професор кафедри інжинірингу
та дизайну в машинобудуванні
Національного технічного університету
«Дніпровська політехніка»

Панченко О.В.,
канд. техн. наук, доцент,
завідувач кафедри інжинірингу
та дизайну в машинобудуванні
Національного технічного університету
«Дніпровська політехніка»

Шкут А.П.,
PhD, доцент кафедри інжинірингу
та дизайну в машинобудуванні
Національного технічного університету
«Дніпровська політехніка»

Симоненко В.В.,
PhD, доцент кафедри інжинірингу
та дизайну в машинобудуванні
Національного технічного університету
«Дніпровська політехніка»

Захарова Д.Р.,
магістр кафедри інжинірингу та дизайну
в машинобудуванні
Національного технічного університету
«Дніпровська політехніка»

Статтю присвячено системному аналізу впровадження технологій віртуальної реальності (Virtual Reality, VR) у підготовку інженерів на кафедрі інжинірингу та дизайну в машинобудуванні НТУ «Дніпровська політехніка» [1]. У роботі обґрунтовано, що VR виступає ключовим інструментом модернізації технічної освіти у контексті концепції Освіти 4.0 та індустрії 4.0, де цифрові двійники, симуляції та імерсивні середовища стають стандартом професійної діяльності. Окреслено роль VR у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців, зокрема просторового мислення, навичок конструкторського проєктування та здатності до прийняття рішень у складних виробничих ситуаціях. Проаналізовано практичний досвід кафедри: створення VR-лабораторії з сучасним обладнанням, інтеграцію CAD/CAE-систем із VR-середовищами, підготовку викладачів та залучення студентів до проєктної діяльності з використанням рушія Unity. Особлива увага приділяється педагогічному експерименту, результати якого підтверджують зростання навчальних досягнень студентів експериментальної групи порівняно з контрольною (підвищення показників просторового мислення на 25–30%, скорочення часу засвоєння матеріалу на 20%). Продемонстровано приклади створених студентами VR-додатків – від тренажерів складання та розбирання механізмів до віртуальних турів виробничими цехами. Показано, що VR підвищує не лише рівень знань, а й мотивацію та залученість студентів, сприяє розвитку самостійності й креативності. Узагальнено міжнародний контекст: досвід MIT, Stanford, TU Munich та Warwick підтверджує глобальний характер тренду інтеграції VR у STEM-освіту. Зроблено висновок, що впровадження VR у навчальний процес кафедри НТУ «Дніпровська політехніка» [2] відповідає стратегічним завданням цифровізації освіти, сприяє формуванню конкурентоспроможних інженерних кадрів та створює умови для подальших досліджень і міжнародної співпраці. Визначено напрями розвитку: інтеграція VR з технологіями AR/MR, використання штучного інтелекту для персоналізації навчання та розробка VR-рішень для дуальної освіти.
Ключові слова: *віртуальна реальність; інженерна освіта; VR-лабораторія; Unity; цифрові двійники; індустрія 4.0; мотивація студентів.*

The article provides a comprehensive analysis of the implementation of Virtual Reality (VR) technologies in the training of engineers at the Department of Engineering and Design in Mechanical Engineering of Dnipro University of Technology [1]. It is argued that VR serves as a key tool for modernizing technical education within the framework of Education 4.0 and Industry 4.0, where digital twins, simulations, and immersive environments have become standard elements of professional practice. The role of VR in shaping engineering competencies is emphasized, particularly in enhancing spatial reasoning, design skills, and decision-making abilities in complex industrial contexts. The practical experience of the department is presented, including the establishment of a specialized VR laboratory equipped with modern hardware, the integration of CAD/CAE systems with VR environments, teacher training, and student involvement in project-based learning using the Unity engine. Special attention is given to a pedagogical experiment, whose results demonstrate significant improvements in student performance: experimental groups achieved 25–30% higher scores in spatial reasoning tasks and required 20% less time for knowledge acquisition compared to control groups. Examples of student-developed VR applications are highlighted, ranging from virtual simulators for assembly and disassembly of mechanisms to immersive tours of production workshops. The findings confirm that VR not only improves knowledge acquisition but also strengthens motivation, engagement, and creativity. The article also situates the Ukrainian case within the international context: practices at MIT, Stanford, TU Munich, and the University of Warwick demonstrate the global nature of VR integration in STEM education. It is concluded that the use of VR in the educational process at Dnipro University of Technology [2] fully aligns with strategic goals of digitalization in higher education, contributes to the preparation of competitive engineers, and opens prospects for further research and international cooperation. Future directions include the integration of VR with AR/MR technologies, the use of artificial intelligence for personalized learning scenarios, and the development of VR solutions for dual education models.
Key words: *virtual reality; engineering education; VR laboratory; Unity; digital twins; Industry 4.0; student motivation.*

Постановка проблеми. Сучасна інженерна освіта розвивається в умовах інтенсивної цифрової трансформації, що визначається загальними тенденціями становлення суспільства знань та переходом до концепції **Освіти 4.0** [3]. Ця парадигма передбачає інтеграцію цифрових технологій у всі етапи підготовки спеціалістів і формування у студентів компетентностей, необхідних для роботи з інноваційними інструментами, що стали стандартом у промисловості [6].

Однією з ключових технологій, здатних радикально змінити якість підготовки інженерів, є **віртуальна реальність (Virtual Reality, VR)**. Під VR розуміється імерсивна комп'ютерно згенерована технологія, яка створює для користувача штучне середовище з ефектом присутності в іншій, спеціально змодельованій реальності [4]. Використання VR у навчальному процесі дає змогу відтворювати складні технічні об'єкти й процеси, що у реальних умовах є небезпечними, дорогими або практично недоступними [5].

Наприклад, студенти-машинобудівники у віртуальному середовищі можуть досліджувати будову шахтної підіймальної установки чи турбіни, уникаючи ризику зупинки обладнання та значних фінансових витрат. VR-симуляції дозволяють багаторазово повторювати експерименти, варіювати умови дослідів і спостерігати наслідки змін без шкоди для устаткування [7].

Отже, наукове завдання полягає у з'ясуванні того, якою мірою застосування VR-технологій підвищує ефективність освітнього процесу. Йдеться не лише про когнітивні результати навчання (засвоєння знань), але й про розвиток практичних умінь, інженерних компетентностей та здатності до прийняття рішень у виробничих умовах [3; 7]. З прикладного боку VR знижує витрати на фізичні експерименти, підвищує безпеку і забезпечує масовий доступ студентів до високотехнологічних тренажерів, що особливо важливо у галузевому машинобудуванні [6].

Прикладом практичної реалізації цього підходу є магістерська програма «Технології віртуальної та доповненої реальності у промисловості», започаткована у НТУ «Дніпровська політехніка» (2021) [2]. Вона стала однією з перших в Україні системних освітніх програм, що поєднують інженерні знання з цифровими компетентностями у сфері VR/AR. Таким чином, інтеграція VR у навчальний процес є необхідною умовою досягнення двох стратегічних цілей:

1) модернізація освітнього середовища відповідно до вимог індустрії 4.0 [6];

2) підготовка конкурентоспроможних випускників, здатних поєднувати класичні інженерні знання з цифровими навичками [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Систематичний огляд сучасної наукової літератури підтверджує, що імерсивні технології, зокрема VR, займають центральне місце у трансформації інженерної освіти в межах парадигми Освіти 4.0 [3]. Дослідники наголошують, що VR створює нові форми навчальної діяльності, які поєднують експеримент, моделювання та проєктування у безпечному цифровому середовищі [4]. Це сприяє підвищенню когнітивних, процедурних і метакогнітивних результатів навчання, формуванню просторового мислення, технічної уяви й здатності до прийняття інженерних рішень [7].

Емпіричні дослідження доводять, що VR значно полегшує засвоєння тривимірних уявлень, особливо у дисциплінах, насичених геометричними зв'язками (конструкторські курси, механіка деформівного тіла, динаміка машин) [5; 7]. Максимальний ефект досягається тоді, коли VR інтегровано у наскрізний цикл навчання «CAD – CAE – VR», що охоплює проєктування, числові методи аналізу та перевірку технологічності конструкцій [4; 6]. При цьому результативність підходу зберігається незалежно від початкового рівня підготовки студентів, але зростає у тих, хто має досвід роботи з тривимірною графікою чи симуляторами [4].

Огляд експериментальних робіт 2011–2022 років показав, що позитивний ефект VR можливий лише за умови якісного дидактичного дизайну. Він має передбачати чіткі сценарії взаємодії студентів з віртуальними об'єктами, поступове ускладнення завдань, прозорі критерії оцінювання та педагогічний супровід [7]. Такі висновки узгоджуються з теорією когнітивного навантаження: VR за умови продуманого інтерфейсу знижує надмірне навантаження і дозволяє студенту зосередитися на суттєвих фізико-технічних параметрах моделі [4].

Паралельно професійні джерела демонструють зрушення від демонстраційних VR-сценаріїв до повноцінних виробничих застосувань: підготовки персоналу, відпрацювання аварійних дій, візуального планування технологічних ліній у форматі цифрових двійників (Digital Twins) [6]. Для машинобудівних підприємств це означає зменшення тривалості підготовки операторів, зниження ризику помилок і можливість безпечного експериментування з конфігурацією робочих місць [9].

Національний рівень розвитку VR-освіти визначається спроможністю університетів створювати VR-лабораторії, запроваджувати спеціальні програми та налагоджувати міжкафедральну кооперацію [5]. Показовим прикладом є магістерська програма «Технології віртуальної та доповненої реальності у промисловості» НТУ «Дніпровська політехніка», яка поєднує інженерні компетентності з розробкою імерсивного контенту [2]. Ця практика відповідає європейським і світовим тенденціям, зокрема стратегіям MIT, Stanford та TU Munich, де VR використовується як наскрізний інструмент STEM-освіти [8].

Таким чином, огляд літератури дозволяє виділити три узагальнені тези:

1. VR є ефективним дидактичним засобом за умови методично грамотного дизайну [7].

2. Інтеграція VR з CAD/CAE забезпечує практикоорієнтований характер підготовки [4; 6].

Найбільшого ефекту VR-освіта досягає у поєднанні з концепціями індустрії 4.0 та цифровими двійниками [3; 6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний прогрес

у впровадженні віртуальної реальності (Virtual Reality, VR) в освітній процес, низка важливих аспектів залишаються недостатньо вивченими.

По-перше, у наявних дослідженнях бракує комплексної оцінки **довготривалої педагогічної ефективності VR**. Більшість експериментів фіксують лише короткострокові зміни у знаннях чи мотивації студентів, однак вплив VR на формування стійких професійних компетентностей у виробничому середовищі практично не аналізується [7].

По-друге, обмеженою є **інтеграція VR з CAD/CAE-системами (Computer-Aided Design / Computer-Aided Engineering)**. Хоча існують приклади наскрізного циклу «проектування – аналіз – VR-візуалізація», більшість рішень мають фрагментарний характер. Недостатньо розроблені стандарти обміну даними між платформами, що ускладнює широке застосування VR у підготовці машинобудівників [6].

По-третє, потребує уточнення питання **когнітивного навантаження студентів** у VR-середовищах. У частині робіт відзначається, що надмірна візуальна складність або гіперреалістичність моделей може відволікати увагу від суті інженерних завдань і призводити до перевтоми. Це створює необхідність у методичних рекомендаціях, що враховують принципи когнітивної ергономіки [4; 7].

По-четверте, актуальною є проблема **економічної та організаційної доступності VR**. Незважаючи на створення спеціалізованих лабораторій у провідних університетах України та світу, більшість закладів стикаються з високою вартістю обладнання, складністю технічного обслуговування та потребою у підготовлених викладачах. Це обмежує можливості масового впровадження VR у технічну освіту [6; 9].

Таким чином, невирішеними залишаються чотири групи проблем:

1) довготривала педагогічна ефективність VR [7];

2) інтеграція з CAD/CAE-системами [6];

3) методики оптимізації когнітивного навантаження [4];

4) економічна й організаційна доступність VR-освіти [6; 9].

Їх розв'язання потребує подальших міждисциплінарних досліджень на перетині педагогіки, інженерії, психології та інформаційних технологій.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей інтеграції VR-технологій у підготовку інженерів у вищій школі та оцінці їхньої педагогічної, методичної й інженерно-технічної ефективності [3].

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1. **Охарактеризувати сучасні підходи до впровадження VR у світовій та національній освітній практиці** з урахуванням досвіду університетів Європейського Союзу, США та України, де функціонують VR-лабораторії та спеціалізовані освітні програми [5; 8].

2. **Дослідити практичний досвід кафедри інжинірингу та дизайну в машинобудуванні НТУ «Дніпровська політехніка»**, яка однією з перших в Україні започаткувала магістерську програму з VR/AR-технологій у машинобудуванні [2].

3. **Проаналізувати методичні та організаційні механізми впровадження VR**, зокрема створення VR-лабораторії, розроблення навчальних VR-проєктів, підготовку викладачів і поєднання VR із CAD/CAE-системами [6].

4. **Порівняти результати використання VR із традиційними методами навчання**, виокремивши педагогічні переваги VR для розвитку просторового мислення, формування навичок конструювання та підвищення мотивації студентів [7].

5. **Визначити невирішені проблеми та перспективні напрями досліджень**, що охоплюють:

• довготривалу ефективність застосування VR [4];

• інтеграцію VR із міждисциплінарними модулями [6];

• оптимізацію когнітивного навантаження студентів [6; 9];

• економічну й організаційну доступність VR-освіти [6; 9].

Виклад основного матеріалу. Першим етапом дослідження стало створення спеціалізованої **VR-лабораторії**, яка виконує функції експериментального освітнього середовища та наукового полігону для апробації різних сценаріїв використання віртуальної реальності у підготовці інженерів. Лабораторія обладнана сучасними VR-шоломами (Oculus Rift, HTC Vive та їхні новіші модифікації), інтегрованими контролерами руху, а також графічними станціями з високопродуктивними відеокартами NVIDIA RTX. Така інфраструктура забезпечує відтворення складних тривимірних сцен у реальному часі з високим рівнем деталізації та мінімальною затримкою зображення [4]. Матеріально-технічна база створила умови для інтеграції VR у навчальний процес. Завдяки повній імерсії студенти можуть вивчати технічні об'єкти, які у реальних умовах є занадто дорогими або небезпечними для дослідження в аудиторії. Так, під час занять із дисципліни «Гірничі машини» у VR-середовищі було змодельовано шахтну підіймальну установку. У реальності її дослідження потребує зупинки виробничого процесу, тоді як у VR студенти мають змогу без ризику вивчати будову барабанів і гальмівних систем, спостерігати за зміною навантаження на вузли та аналізувати кінематику механізмів [5].

На рис. 1 зображено студента, який працює з VR-шоломом у спеціалізованій лабораторії кафедри. У центрі його уваги знаходиться цифровий прототип промислової машини, відтворений у тривимірному віртуальному середовищі. Завдяки використанню контролерів студент має можливість взаємодіяти з окремими деталями моделі, змінювати ракурс огляду, аналізувати

кінематичні схеми вузлів та перевіряти коректність конструктивних рішень. Ілюстрація відображає не лише технологічний потенціал VR, а й його педагогічний ефект: створення імерсивного освітнього простору, у якому навчальна діяльність набуває дослідницького характеру.

Рис. 1. Занурення у віртуальну реальність

Лабораторія використовується не лише як демонстраційний інструмент, а й як платформа для реалізації навчально-дослідних проєктів. Студенти старших курсів і магістратури отримують завдання створювати власні VR-додатки, що охоплюють як навчальні експерименти, так і прикладні виробничі задачі. На рис.2 показано студентку кафедри , яка в імерсивному середовищі виконує операції з монтажу та демонтажу деталей редуктора. Завдяки VR вона відпрацьовують навички, що наближає навчання до умов реального виробництва.

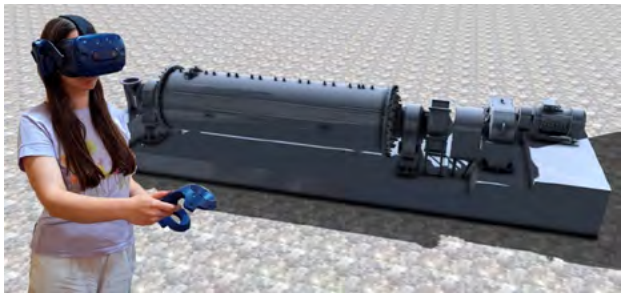


Рис. 2. Відпрацювання процесу збирання/ розбирання механізму у VR

Такий підхід формує здатність здобувачів не лише сприймати готовий VR-контент, а й самостійно конструювати освітні та виробничі середовища, що відповідає вимогам Освіти 4.0 [3].

Другим ключовим напрямом дослідження стала **інтеграція VR з інструментами CAD/CAE**. Традиційні системи комп'ютерного проєктування (SolidWorks, CATIA, Siemens NX) дозволяють створювати точні тривимірні моделі деталей і вузлів, а засоби інженерного аналізу забезпечують перевірку їхньої міцності, жорсткості та технологічності. Однак у класичному форматі ці системи не надають студентам можливості «зсередини» дослідити конструкцію, що обмежує розвиток просторового мислення.

У межах експерименту було реалізовано наскрізний цикл «CAD – CAE – VR»: студенти створювали моделі у SolidWorks, виконували розрахунки в SimulationXpress, а потім експортували готові об'єкти в Unity для відтворення у VR-середовищі. Така інтеграція дозволила «оживити» статичні моделі: у VR стало можливим накладати сили, змінювати параметри навантажень, аналізувати деформації та навіть досліджувати сценарії руйнування матеріалів у безпечному цифровому просторі [6].

Для перевірки педагогічного ефекту було організовано **експеримент**, що охопив дві студентські групи. Контрольна група навчалася традиційними методами (лекції, креслення, робота з макетами), тоді як експериментальна група виконувала ті самі завдання у VR-середовищі. Результати засвідчили суттєву різницю:

- час, необхідний для засвоєння матеріалу, скоротився приблизно на 20 %;
- у завданнях із виявлення конструкційних дефектів VR-група мала значно вищий показник успішності, оскільки студенти могли змінювати перспективу огляду, масштабувати вузли й аналізувати кінематику у тривимірному просторі [7].

Таким чином, результати експерименту підтвердили ефективність VR як інструмента розвитку інженерного мислення, просторових уявлень і технічної інтуїції студентів.

VR-тренажери, мотиваційний ефект та міжнародний досвід. Важливим науково-практичним результатом стало створення низки **VR-тренажерів**, орієнтованих на моделювання навчальних і виробничих процесів. Одним із ключових кейсів був віртуальний тренажер складання та розбирання редуктора. У цьому додатку студенти виконували операції демонтажу деталей у покроковому режимі, отримуючи зворотний зв'язок від системи. У разі помилки програма демонструвала її наслідки у цифровому середовищі, що дозволяло негайно усвідомити важливість правильного порядку дій. Подібні VR-тренажери широко використовуються в авіаційній та атомній промисловості, де точність операцій є критичною [6]. У машинобудівній освіті вони забезпечують відпрацювання стандартизованих навичок без ризику пошкодження дорогого обладнання, що узгоджується з концепцією цифрових двійників (Digital Twins), коли фізичні об'єкти мають віртуальні аналоги для навчання та тестування [9].

Проведений експеримент підтвердив також значний **мотиваційний ефект VR**. Опитування показало, що понад 80 % студентів експериментальної групи вважають навчання у VR більш захопливим і продуктивним, ніж традиційні методи. Вони відзначали можливість самостійного регулювання темпу навчання, багаторазового повторення експериментів і безпечного моделювання аварійних ситуацій. Ці фактори знижували страх помилки та створювали ефект залученості (engagement), що,

згідно з теорією освітньої мотивації, підвищує концентрацію та зменшує прокрастинацію [7]. Як наслідок, студенти витрачали більше часу на навчальні завдання та демонстрували кращі результати під час підсумкових контрольних заходів.

На кафедрі інжинірингу та дизайну в машинобудуванні (ІДМБ) накопичено значний досвід реалізації **VR-проєктів** у навчальному процесі [9]. Студенти виконують кваліфікаційні та курсові роботи, пов'язані зі створенням VR-додатків для вирішення прикладних інженерних завдань. Такі проєкти охоплюють розробку інтерактивних тривимірних моделей машин і механізмів, створення **віртуальних тренажерів** для відпрацювання технологічних операцій, а також **VR-турів виробничими цехами** підприємств-партнерів.

Кафедра також організовує науково-методичні семінари з віртуальної реальності, на яких демонструються студентські VR-проєкти перед викладачами, студентами та стейкхолдерами [10]. Такі заходи створюють можливості для обговорення дидактичного потенціалу VR, оцінювання якості розробок та визначення напрямів подальшої інтеграції у навчальний процес.

Крім того, кафедра ділиться власними інноваціями з ширшою освітянською спільнотою. Було проведено спеціальний семінар для учнів Малої академії наук України, на якому школярі 9–11 класів презентували власні науково-дослідні роботи з використанням VR-технологій. Учнівські проєкти охоплювали створення навчальних VR-сцен для вивчення фізичних і технічних процесів. Усі роботи виконувалися під керівництвом аспірантів кафедри, що сприяло підвищенню якості наукового супроводу та формуванню у школярів дослідницьких компетентностей [11].

Порівняння результатів нашого експерименту із зарубіжними практиками підтверджує **глобальний характер тенденцій** інтеграції VR в інженерну освіту. У провідних університетах світу, зокрема **MIT, Stanford University, Technical University of Munich та University of Warwick**, створюються спеціалізовані VR-центри для інтеграції дослідницької діяльності, освітніх курсів і співпраці з промисловістю [8]. Наприклад, у Великій Британії VR застосовується для підготовки авіаційних інженерів: студенти відпрацьовують процедури складання та технічного обслуговування двигунів у VR-середовищі, уникаючи небезпеки й високої вартості роботи з реальними агрегатами. У Німеччині VR інтегрується в автомобілебудівні програми, де студенти тестують жорсткість і деформацію кузовів у віртуальних краш-тестах, використовуючи ті самі цифрові моделі, що й промислові компанії [6].

Досвід НТУ «Дніпровська політехніка» вирізняється тим, що створена VR-програма поєднує глобальні тенденції розвитку інженерної освіти з актуальними національними потребами машинобудівної галузі. Студенти опановують не лише навички VR/AR-розробки, а й прикладні компетентності у гірничій техніці, енергетичних системах і промисловому обладнанні. Такий підхід дозволяє формувати конкурентоспроможних інженерів, здатних працювати як на українському, так і на міжнародному ринку праці. Поєднання локального й глобального досвіду робить цю освітню практику важливою для розвитку міжуніверситетських партнерств та інтеграції у світовий освітній простір індустрії 4.0 [2; 8].

Подібні тенденції спостерігаються і в країнах Європейського Союзу, де реалізуються масштабні проєкти, спрямовані на популяризацію VR у технічній освіті. Одним із ключових механізмів поширення таких інновацій є програми академічної мобільності. Прикладом є студентка магістратури кафедри Діана Захарова, яка в межах академічного обміну бере участь у міжнародних дослідженнях, переймаючи найкращі практики застосування імерсивних технологій за кордоном (рис. 3).

Висновки. Проведене дослідження підтвердило високу ефективність використання технологій віртуальної реальності (Virtual Reality, VR) у підготовці інженерних кадрів. Аналіз експериментальних даних і впроваджених VR-сценаріїв дає змогу зробити такі узагальнені висновки:

1. **VR підвищує якість навчання.** Використання VR-середовищ сприяє розвитку просторового мислення, формуванню практичних навичок конструкторського проєктування та підвищенню швидкості засвоєння складних технічних тем. У педагогічному експерименті студенти показали на 25–30% вищі результати у тестах на просторове мислення та скоротили час навчання на 20%.

2. **Інтеграція VR з CAD/CAE формує наскрізний цикл підготовки.** Поєднання VR із системами комп'ютерного проєктування та інженерного аналізу забезпечує наближення освітнього процесу до сучасних виробничих практик індустрії 4.0. Це дозволяє моделювати роботу механізмів у безпечному цифровому середовищі й відпрацьовувати навички прийняття рішень у складних виробничих ситуаціях.

3. **VR має потужний мотиваційний ефект.** Більшість студентів відзначили, що навчання у VR є більш захопливим та продуктивним порівняно з традиційними методами. Ефект залученості (engagement) сприяв зростанню концентрації, зниженню прокрастинації та більшій активності студентів під час виконання завдань.

4. **Український досвід узгоджується з міжнародними практиками.** Освітні проєкти НТУ «Дніпровська політехніка» відповідають глобальним тенденціям інтеграції VR у STEM-освіту, що підтверджується прикладами MIT, Stanford, TU Munich та Warwick. Водночас програма кафедри враховує

національні потреби машинобудування, поєднуючи VR/AR-розробку з прикладними завданнями промисловості.

Разом із тим, дослідження виявило **невирішені проблеми**:

• висока вартість VR-обладнання та потреба у кваліфікованих кадрах;

• відсутність сталих стандартів інтеграції VR із CAD/CAE/PLM-системами;

• недостатня кількість методичних напрацювань;

• обмежена доступність VR для широкого кола університетів.

Перспективними напрямами розвитку є:

• інтеграція VR з технологіями доповненої та змішаної реальності (AR/MR);

• створення комплексних цифрових двійників промислових об'єктів для навчання й тестування;

• використання штучного інтелекту для персоналізації навчальних сценаріїв;

• розроблення VR-тренажерів для колективної взаємодії студентів у реальному часі;

• розвиток VR у форматі дуальної освіти, що поєднує університетське навчання з виробничими практиками.Таким чином, VR-технології формують новий вимір інженерної освіти, поєднуючи академічні знання, практичні навички та високий рівень мотивації студентів. Подальший розвиток цього напряму відкриває широкі можливості для підготовки конкурентоспроможних інженерів, здатних працювати у цифровізованих виробничих системах майбутнього.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кафедра інжинірингу та дизайну в машинобудуванні. Офіційна сторінка кафедри. URL: https://gmi.nmu.org.ua/ua/ (дата звернення: 27.09.2025).

2. НТУ «Дніпровська політехніка». Освітньо-професійна програма «Технології віртуальної та доповненої реальності у промисловості» (магістр, спеціальність 133 – Галузеве машинобудування) 2021. 16 с. URL: https://surli.cc/sfeipp (дата звернення: 27.09.2025).

3. Crogman H. T., Cano V. D., Pacheco E. Virtual Reality, Augmented Reality, and Mixed Reality in Experiential Learning: Transforming Educational Paradigms. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, № 3. C. 303. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15030303.

4. Lampropoulos G. , Fernández-Arias P., Bosque A., Vergara D. Virtual Reality in Engineering Education: A Scoping Review. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, № 8. C. 1027. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15081027.

5. Zontou E., Kaminaris S., Rangoussi M. On the role of virtual reality in engineering education: a systematic literature review of experimental research (2011–2022). *European Journal of Engineering Education*. 2024. Vol. 49, Issue 5. C. 856–888. DOI: https://doi.org/10.1080/03043797.2024.2369188.

6. Using AR/VR for innovative engineering education. URL: https://www.engineering.com/using-ar-vr-for-innovative-engineering-education (дата звернення: 27.09.2025).

7. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*. 2020. Vol. 147. P. 2–29. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778 (дата звернення: 27.09.2025).

8. Pellas N., Mystakidis S., Kazanidis I. Immersive Virtual Reality in K–12 and Higher Education: A systematic review of the last decade scientific literature. *Virtual Reality*. 2021. Vol. 25. P. 835–861. DOI: https://doi.org/10.1007/s10055-020-00489-9.

9. Development of VR systems for industry. URL: https://surl.li/openwa (дата звернення: 27.09.2025).

10. Virtual Reality Seminar. URL: https://surl.li/zxwtuj (дата звернення: 27.09.2025).

11. Апробація з використанням VR наукових праць учнів-членів Малої академії наук України. URL: https://surl.li/gxpatb (дата звернення: 27.09.2025).

12. Lemu H.G. Virtual Engineering in Design and Manufacturing. *Advances in Manufacturing*. 2014. Vol. 2, P. 289–294. DOI: 10.1007/s40436-014-0085-y

13. Jimeno-Morenilla A., Sánchez-Romero J. L., Col-lMiralles R. Using Virtual Reality for Industrial Design Learning: A Methodological Proposal. *Behaviour and Information Technology*. 2016. Vol. 35. P. 897–906.

14. Mikropoulos T.A., Natsis A. Educational Virtual Environments: A Ten-Year Review of Empirical Research (1999–2009). *Computers & Education*. 2011. Vol. 56, № 3. P. 769–780.

15. Lee E. A.-L., Wong K. W. A Review of Using Virtual Reality for Learning. *Transactions on Edutainment I*: Lecture Notes in Computer Science. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2008. P. 231–241

Дата першого надходження рукопису до видання: 09.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ В ГЕОІНФОРМАЦІЙНІЙ ОСВІТІ

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF COMPETENCE TRAINING IN GEOGRAPHIC INFORMATION EDUCATION

УДК 528.91
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.55
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Лета В.В.,
канд. геогр. наук,
доцент кафедри географії та суспільних дисциплін
Мукачівського державного університету

Іванова В.В.,
докт. пед. наук,
завідувач кафедри дошкільної та спеціальної освіти, професор
Мукачівського державного університету

Шольц Р.С.,
студент ІІ курсу магістратури
факультету менеджменту та індустрії гостинності
Мукачівського державного університету

У статті здійснено комплексний аналіз методологічних засад упровадження компетентнісного підходу в геоінформаційну освіту, що набуває особливої актуальності в умовах цифрової трансформації освітнього середовища. Розкрито значення інформаційних технологій, зокрема геоінформаційних систем (ГІС), як ключових інструментів формування професійних навичок здобувачів освіти географічного профілю. Обґрунтовано доцільність інтеграції цифрових засобів у навчальний процес як чинника розвитку предметних компетентностей, просторового мислення, аналітичних здібностей, здатності до міждисциплінарного узагальнення та прийняття рішень на основі геопросторових даних.

Особливу увагу приділено реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі, що передбачає поєднання теоретичних знань із практичними навичками роботи з геоінформаційними ресурсами. На прикладі використання програмного пакету ArcGIS продемонстровано ефективність цифрових платформ у формуванні умінь моделювання географічних процесів, створення картографічних продуктів, здійснення просторового аналізу та візуалізації даних. Проаналізовано функціональні можливості модулів ArcMap і ArcScene, які забезпечують редагування, тривимірне моделювання, тематичне картографування та аналітичну обробку геоінформації. Визначено освітні результати, що досягаються в процесі навчання, зокрема формування предметних компетентностей у сфері географічного моделювання, картографування, управління базами геоданих, а також розвитку цифрової грамотності та навичок критичного аналізу просторових явищ.

Наголошено на важливості попереднього засвоєння базових географічних знань як передумови для ефективного опанування ГІС-технологій. Окремо розглянуто перспективи застосування набутих навичок у професійній діяльності майбутніх фахівців з географії. Виявлено потенціал подальшого розвитку компетентнісного підходу в геоінформаційній освіті, що сприяє підготовці фахівців, здатних до ефективного використання цифрових технологій у навчальному процесі, науковій діяльності, управлінні територіями та професійній практиці загалом.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, цифрові технології, просторове моделювання, ArcGIS, картографування, аналітика геоданих, освітні результати, професійна підготовка.*

The article provides a comprehensive analysis of the methodological foundations for implementing a competency-based approach in geoinformation education, which is particularly relevant in the context of the digital transformation of the educational environment. It reveals the importance of information technologies, in particular geographic information systems (GIS), as key tools for developing the professional skills of geography students. It substantiates the feasibility of integrating digital tools into the educational process as a factor in the development of subject competencies, spatial thinking, analytical abilities, the ability to make interdisciplinary generalizations, and decision-making based on geospatial data.

Particular attention is paid to the implementation of a competency-based approach in the educational process, which involves combining theoretical knowledge with practical skills in working with geoinformation resources. Using the ArcGIS software package as an example, the effectiveness of digital platforms in developing skills in modeling geographic processes, creating cartographic products, performing spatial analysis, and visualizing data is demonstrated. The functional capabilities of the ArcMap and ArcScene modules, which provide editing, three-dimensional modeling, thematic mapping, and analytical processing of geoinformation, are analyzed. The educational outcomes achieved in the learning process are identified, in particular the formation of subject competencies in the field of geographic modeling, cartography, geodatabase management, as well as the development of digital literacy and critical analysis skills of spatial phenomena.

The importance of prior acquisition of basic geographical knowledge as a prerequisite for effective mastery of GIS technologies is emphasized. The prospects for applying the acquired skills in the professional activities of future geography specialists are considered separately. The potential for further development of a competency-based approach in geoinformation education has been identified, which contributes to the training of specialists capable of effectively using digital technologies in the educational process, scientific activities, territorial management, and professional practice in general.

Key words: *competency-based approach, digital technologies, spatial modeling, ArcGIS, cartography, geodata analytics, educational outcomes, professional training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Динаміка розвитку сучасного суспільства спричинила трансформацію інформації в один із провідних ресурсів, що визначає ефективність функціонування соціальних, економічних, наукових та освітньо-культурних систем. Інформаційні технології, зокрема геоінформаційні системи, стали невід'ємною складовою професійної діяльності, що актуалізує потребу у фахівцях, здатних оперативно створювати, аналізувати та застосовувати просторову інформацію в межах міждисциплінарних завдань.

Формування таких компетентностей безпосередньо залежить від якості освітнього процесу, зокрема в контексті викладання дисципліни

«Географічне моделювання та ГІС-технології» у закладах вищої освіти. Саме ця навчальна компонента покликана забезпечити підготовку здобувачів освіти до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації науки та освіти, розвитку геоінформаційної освіти, що передбачає інтеграцію сучасних інструментів просторового аналізу, моделювання та візуалізації географічної інформації.

У цьому контексті особливого значення набуває компетентнісний підхід як методологічна основа формування предметних і міжпредметних компетентностей. Його впровадження у викладання геоінформаційних дисциплін сприяє розвитку практичних навичок, критичного мислення, здатності до самостійного прийняття рішень та застосування цифрових технологій у вирішенні прикладних географічних завдань та впровадженні геоінформаційної освіти. Потенціал компетентнісного підходу потребує системного аналізу та практичного осмислення в контексті підготовки конкурентоспроможних фахівців географічного профілю.

Компетентнісний підхід у сучасній педагогічній теорії та практиці є предметом численних досліджень О.В. Пахомової, А.І. Третяка, І.В. Ткаченка, О.В. Овчарук, Н.М. Бібік, В.В. Лети, М.М. Карабінюка та інших [1, 2, 6]. У наукових працях зазначених авторів компетентність трактується як інтегрований результат освітнього процесу, що виявляється у сформованих предметних уміннях і навичках, заснованих на глибоких теоретичних знаннях і практичному досвіді.

Попри активне теоретичне опрацювання проблематики компетентнісного підходу, питання його прикладного втілення в освітній діяльності залишаються недостатньо висвітленими. У зв'язку з цим доцільним є аналіз специфіки формування предметних компетентностей у процесі опанування студентами географічних спеціальностей дисципліни «ГІС-технології», що має ключове значення для підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрової трансформації просторових даних.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Інформаційні технології сьогодні охоплюють широкий спектр сфер людської діяльності - від побутових процесів до професійного середовища. Водночас саме в освітньому контексті здобувачі спеціальності 106 «Географія» мають можливість не лише ознайомитися з сучасними досягненнями інформаційної галузі, а й цілеспрямовано опанувати геоінформаційні технології як інструмент професійної діяльності.

Зокрема, студенти спеціальності 106 «Географія» факультету менеджменту та індустрії гостинності Мукачівського державного університету вивчають основи геоінформатики в межах дисциплін «Геоінформатика та цифрова гігієна» і «Картографія». Зміст робочих програм цих курсів передбачає практичне засвоєння функціональних можливостей геоінформаційної системи ArcGIS, зокрема її ключових компонентів: апаратного забезпечення, програмного середовища та інформаційного наповнення.

Особливу увагу приділено вивченню принципів побудови та функціонування ArcGIS (ArcGIS online, ArcGIS 10.4.1-10.8.2), а також аналізу основних напрямів застосування ГІС-технологій у професійній діяльності географа. Це охоплює як прикладні аспекти роботи в науково-дослідних установах, так і педагогічну практику в закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти.

Мета статті полягає в розкритті особливостей використання сучасних геоінформаційних технологій при вивченні дисциплін «Географічне моделювання та ГІС-технології» здобувачами спеціальності 106 «Географія» факультету менеджменту та індустрії гостинності Мукачівського державного університету з метою формування в них відповідних предметних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Геоінформаційні системи (ГІС) - це комплекс технічних, програмних і методичних засобів, що забезпечують обробку та аналіз просторових даних. У сучасній освіті ГІС-технології активно застосовуються для формування професійних компетентностей майбутніх географів, зокрема викладачів і географів-практиків. Їх використання охоплює сучасні методи збору, обробки та візуалізації географічної інформації, що є ключовим елементом підготовки фахівців у сфері просторового аналізу.

У процесі вивчення ГІС-технологій здобувачі спеціальності 106 «Географія» активно опановують програмний пакет ArcGIS, розроблений компанією ESRI [4]. Цей пакет являє собою інтегровану систему програмних засобів, призначених для роботи з геопросторовими базами даних. Серед основних компонентів ArcGIS ключову роль відіграє додаток ArcMap, який забезпечує створення, редагування, аналіз просторових даних та оформлення картографічних матеріалів. Для тривимірного моделювання земної поверхні використовується ArcScene, а управління просторово-координованими даними здійснюється через ArcCatalog – файловий менеджер [4]. Завдяки широкому функціоналу модулів ArcCatalog, ArcMap і ArcScene студенти мають змогу: здійснювати автоматизовану обробку та аналіз різноманітних типів геоданих; встановлювати зв'язки між окремими структурними елементами; користуватись географічними базами даних у відкритому доступі; моделювати географічні процеси та об'єкти; редагувати та оформляти картографічні твори.

Навчальна дисципліна «Географічне моделювання та ГІС-технології» орієнтована на формування знань і навичок моделювання географічних процесів, прогнозування розвитку природних

і соціальних систем та їх взаємодії [5]. Курс охоплює понятійний апарат географічної прогностики, класифікацію моделей, методи екологічного, соціально-економічного та ландшафтного моделювання. Основна мета – навчити студентів застосовувати сучасні ГІС-інструменти для аналізу стійкості геосистем, моделювання екологічного стану територій та прогнозування змін під впливом антропогенних факторів.

Вивчення дисциплін, пов'язаних із ГІС-технологіями, передбачає формування у студентів практичних навичок створення власних векторних картографічних шарів, що є важливою складовою картографічного методу дослідження. Робота з базами просторово-координованих даних у середовищі ГІС дозволяє оперативно візуалізувати результати досліджень у форматі електронних карт, картодіаграм, 3D-зображень, геоінформаційних систем і геопорталів. Така візуалізація сприяє глибшому розумінню географічної інформації та забезпечує її доступність для широкого кола користувачів, які можуть здійснювати інтерактивний аналіз, генералізацію та редагування картографічних матеріалів. Простота використання ГІС-технологій розширює сферу їх застосування – від прикладних галузей до освіти, де картографічна інформація активно використовується учнями, студентами, викладачами та науковцями. Тому опанування ГІС є ключовим елементом освітньої програми «Географія».

Програма навчальної дисципліни «Географічне моделювання та ГІС-технології» складається з двох змістових модулів та включає наступний перелік тем: *Змістовий модуль 1. Географічне моделювання:* Тема 1. Вступ. Моделювання як засіб пізнання в географії; Тема 2. Картографічне моделювання; Тема 3. Застосування комп'ютерних (інформаційних) технологій у географічному моделюванні; Тема 4. Моделювання соціально-економічного розвитку регіону. *Змістовий модуль 2. ГІС-технології:* Тема 1. Геоінформаційні технології в сучасному світі. Апаратне забезпечення; Тема 2. Атрибутивна інформація в ГІС. Методи формалізації просторово-розподіленої інформації; Тема 3. Технології введення та подання просторових даних у ГІС; Тема 4. Програмні засоби для роботи з просторовими даними в ГІС [5].

Навчальний курс орієнтований на формування знань і практичних навичок роботи з окремими геоінформаційними програмними комплексами, зокрема ArcGIS ver. 10, з метою їх ефективного використання у прикладних географічних дослідженнях. Основний акцент зроблено на практичне засвоєння функціоналу програмного забезпечення та його застосування для моделювання просторових процесів. Забезпечення практичних умінь і навичок відбувається за рахунок опанування практичних і лабораторних завдань за наступними темами: *теми практичних занять з дисципліни:* Моделі та їх класифікація; Властивості картографічних моделей; Моделювання і оцінка залежності складників водного балансу від лісистості території; Метод моделювання в економіко-географічних дослідженнях. Глобальні моделі розвитку соціоекосистеми; Геоінформаційні технології. *Теми лабораторних занять з дисципліни:* Основні інструменти у роботі Google Earth; Ознайомлення з ArcGIS Online [5].

У процесі вивчення дисципліни «Географічне моделювання та ГІС-технології» здобувачі спеціальності 106 «Географія» формують інтегровані знання та практичні навички, необхідні для аналізу, моделювання та візуалізації геопросторових процесів. Практичні заняття охоплюють класифікацію моделей за різними критеріями, що дозволяє студентам систематизувати типи географічних моделей відповідно до об'єкта, призначення, логіки застосування та способу побудови. Це сприяє розвитку аналітичного мислення та здатності до побудови комбінованих моделей для складних територіальних систем.

Особливу увагу приділено властивостям картографічних моделей, зокрема просторово-часовій відповідності, змістовій точності, вибірковості, синтетичності та наочності. Здобувачі навчаються критично оцінювати картографічні продукти, що є основою для створення інтерпретативних карт у наукових і прикладних дослідженнях. Практика моделювання водного балансу залежно від лісистості території формує навички кількісного аналізу природних процесів, а також здатність до побудови сценаріїв змін екологічних параметрів.

У межах теми соціоекологічного моделювання студенти опановують системний підхід, індуктивні методи прогнозування та постановку задач для аналізу взаємодії природних і соціальних чинників. Це забезпечує підготовку до роботи з глобальними моделями розвитку територій. Окремий блок присвячено геоінформаційним технологіям, де здобувачі вивчають структуру ГІС, принципи організації даних та сфери застосування цифрових картографічних платформ.

Лабораторні заняття з використанням Google Earth та ArcGIS Online формують практичні навички створення картограм, роботи з векторними об'єктами та публікації геопросторової інформації в онлайн-середовищі. У результаті студенти здобувають комплексну компетентність у сфері географічного моделювання, що поєднує теоретичну обґрунтованість, цифрову грамотність та здатність до просторового аналізу.

Відповідно до освітньо-професійної програми, після опанування дисципліни «Географічне моделювання та ГІС-технології» здобувачі знають: базові поняття, значення та об'єкти географічного моделювання; історичні етапи становлення

та розвитку моделювання в географії; основні принципи побудови географічних моделей; класифікацію, чинники та закономірності суспільно-просторових процесів; етапи розробки моделей та організаційні аспекти їх впровадження; ключові терміни, що стосуються моделювання навколишнього середовища; теоретичні засади оцінки стійкості природних геосистем до антропогенних впливів; особливості еколого-стохастичного підходу до моделювання природно-технічних систем; методи аналізу поширення забруднень у довкіллі; основи геоінформатики, типи геопросторових даних та способи їх отримання; інструменти аналізу геоданих у середовищі ГІС; напрями використання ГІС у різних сферах діяльності.

Вміють: застосовувати знання для моделювання динаміки та стійкості геосистем; аналізувати екологічний стан територій та прогнозувати його зміни; використовувати кількісні показники для оцінки стійкості природних систем; реалізовувати еколого-стохастичні моделі для аналізу природно-технічних геосистем; моделювати процеси поширення забруднень у навколишньому середовищі; переносити теоретичні знання у практичну площину; оцінювати можливості програмного забезпечення для вирішення ГІС-завдань; здійснювати цифрову трансформацію інформації; виконувати базові операції в настільних ГІС, зокрема в ArcGIS; проводити простий оверлейний аналіз; створювати елементарні картографічні продукти [5].

В результаті вивчення навчальної дисципліни здобувач вищої освіти отримує такі програмні результати навчання: знати, розуміти і вміти використовувати на практиці базові поняття з теорії географії, а також світоглядних наук; знати і розуміти основні види географічної діяльності, їх поділ; пояснювати особливості організації географічного простору; збирати, обробляти та аналізувати інформацію в області географічних наук; використовувати інформаційні технології, картографічні та геоінформаційні моделі в галузі географічних наук [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті опанування курсу «Географічне моделювання та ГІС-технології» здобувачі спеціальності 106 «Географія» формують цілісний набір професійних компетентностей, що охоплюють теоретичні засади моделювання, методи картографічного аналізу, навички роботи з геоінформаційними системами та здатність до просторового прогнозування природних і соціоекологічних процесів. Здобуті знання дозволяють студентам не лише критично оцінювати картографічні моделі, а й самостійно створювати тематичні картограми, моделювати водний баланс територій, аналізувати вплив лісистості на гідрологічні показники, а також інтегрувати соціальні та екологічні чинники у системні моделі розвитку.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на: розширення методичного інструментарію для моделювання складних геосистем із використанням багаторівневих сценаріїв; інтеграцію ГІС-технологій у міждисциплінарні дослідження; розробку адаптивних навчальних модулів; удосконалення методів візуалізації географічної інформації; дослідження ефективності використання хмарних ГІС-сервісів у освітньому процесі та професійній діяльності географів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики.* Колективна монографія. / під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.

2. Лета В.В., Карабінюк М.М., Озимко Р.Р., Микита М.М., Салюк М.Р. Використання ГІС-технологій для формування предметних компетентностей студентів спеціальності «Середня освіта (Географія)». Науковий журнал *«Інноваційна педагогіка».* 2022. Вип. 45. С. 279–282. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.58

3. Освітньо-професійна програма «Географія». URL: https://surl.li/hmjjxq

4. Про ESRI. URL: https://www.esri.com/en-us/about/about-esri/overview

5. Робоча програма навчальної дисципліни «Географічне моделювання та ГІС-технології». URL: https://surl.li/bdlzuh

6. Karabiniuk M., Leta V., Ozymko R., Saliuk M., Melnychuk V. Problems of definition and ways to prevent plagiarism in student cartographic works. Науковий журнал *«Інноваційна педагогіка»*. 2022. Вип. 46. С. 244–249. doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.49

Дата першого надходження рукопису до видання: 15.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ЧИТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕКСТІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: СИНЕРГІЯ КОГНІТИВНИХ І СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ

READING DIGITAL TEXTS IN PRIMARY SCHOOL: THE SYNERGY OF COGNITIVE AND SOCIO-EMOTIONAL STRATEGIES

УДК 373.3.011.3:004.91:159.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.56
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ліпчевська І.Л.,
докт. філос. в гал. педагогіки
ст. науковий співробітник відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

У статті порушено проблему формування читацької компетентності молодших школярів у цифровому середовищі. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень виокремлено напрями модернізації початкової освіти в умовах воєнного стану: використання візуалізацій і медіатекстів, застосування цифрових платформ для діагностики навчальних втрат, розвиток умінь орієнтації у мультимодальних ресурсах і персоналізація навчання з опорою на штучний інтелект. Водночас підкреслено, що у науковому дискурсі бракує цілісної моделі, яка інтегрувала б когнітивні й соціально-емоційні стратегії цифрового читання.

Проаналізовано та показано, що когнітивні стратегії читання цифрових текстів спрямовані на формування навичок навігації у їх структурі, виділення ключової інформації, використання візуалізації, розвиток метакогнітивного мислення й подолання перевантаження учнівства. Соціально-емоційні стратегії (SEL, PBIS, Responsive Classroom, Restorative Practices) підтримують мотивацію, саморегуляцію, співпрацю та емоційну стійкість учнів. Відповідно, поєднання когнітивного й соціально-емоційного напрямів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів під час читання цифрових текстів створює синергійний ефект: сприятливий психологічний клімат і розвиток емоційно-вольової сфери забезпечують умови для дієвості когнітивних стратегій читання цифрових текстів, а сформовані читацька й цифрова грамотності покращують комунікацію між учнями (соціально-емоційний і технічний аспекти), сприяють соціалізації та усвідомленому включенню кожного учня й учениці в шкільну спільноту.

Перспективними напрямами подальших досліджень є персоналізація процесу цифрового читання й удосконалення інструментарію багатовимірного оцінювання читацької компетентності.

Ключові слова: *цифрове читання, початкова освіта, когнітивні стратегії, соціально-емоційні стратегії, читацька компетентність, мультимодальні тексти, метакогнітивне мислення.*

The article addresses the problem of developing reading competence among primary school students in the digital environment. Based on the analysis of domestic and international studies, several directions for the modernization of primary education under martial law are identified: the use of visualizations and media texts, the application of digital platforms for diagnosing learning losses, the development of skills for navigating multimodal resources, and the personalization of learning supported by artificial intelligence. At the same time, it is emphasized that the scholarly discourse lacks a holistic model integrating cognitive and socio-emotional strategies of digital reading.

It is shown that cognitive strategies are aimed at developing skills of navigating the structure of digital texts, identifying key information, employing visualization, fostering metacognitive thinking, and overcoming cognitive overload. Socio-emotional strategies (SEL, PBIS, Responsive Classroom, Restorative Practices) are directed at supporting students' motivation, self-regulation, collaboration, and emotional resilience.

The combination of cognitive and socio-emotional approaches to managing students' learning and cognitive activities during digital text reading creates a synergistic effect: a favorable psychological climate and the development of the emotional-volitional sphere provide conditions for the effectiveness of cognitive reading strategies, while established reading and digital literacies enhance student communication (both socio-emotional and technical aspects), promote socialization, and support the conscious inclusion of each student in the school community.

Promising directions for further research include the personalization of digital reading and the refinement of multidimensional tools for assessing reading competence.

Key words: *digital reading, primary education, cognitive strategies, socio-emotional strategies, reading competence, multimodal texts, metacognition.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні молодші школярі зростають у світі, де цифрові технології стали звичною частиною навчання. Вони працюють не лише з паперовими книжками, а й із мультимодальними цифровими текстами, що поєднують словесний виклад контенту із мультимедійним, аудіо й візуальним. Це відкриває нові можливості для розвитку читацької й цифрової грамотності, але водночас створює певні виклики. Цифрові матеріали часто перевантажують увагу дітей, ускладнюють зосереджене читання та потребують застосування спеціальних стратегій пошуку й критичного осмислення інформації [4].

Успіх цифрового читання залежить не лише від когнітивних умінь. Важливим є поєднання навчальних і соціально-емоційних практик. Стратегії на кшталт «Social and Emotional Learning» / «Соціальне та емоційне навчання» (SEL) і Restorative Practices / «Відновні практики» у поєднанні з «Responsive Classroom» / «Відкритий клас», «Positive Behavioral Interventions and Supports» / «Позитивні поведінкові інтервенції та підтримка» (PBIS), дають змогу створити безпечне середовище, яке підтримує мотивацію до читання, знижує тривожність і сприяє самоконтролю й організованості учнівства під час читацьких активностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому дискурсі з проблеми цифрового читання виокремлюється кілька напрямів. Вітчизняні дослідження насамперед спрямовані

на оптимізацію змістової й процесуальної складових початкової освіти в контексті воєнного стану. В аналітичних матеріалах під ред. О. Онопрієнко [1] наголошено на важливості інтеграції цифрової грамотності й компенсаторних механізмів у навчальний процес. Праці О. Петрук, Т. Павлової, І. Ліпчевської та ін. підтверджують, що адаптація освітніх практик у кризових умовах можлива завдяки розвитку нових підходів до роботи з цифровими ресурсами [8]. Також представлений аспект візуалізації як один із дієвих засобів підвищення результативності цифрового читання [3; 5]. У працях О. Топузова, О. Малихіна, Н. Арістової, М. Павельчук, І. Ліпчевської підкреслюється зв'язок між здатністю вчителя візуалізувати інформацію й розвитком візуальної грамотності учнів [26; 31]. О. Вашуленко аналізує медіатексти у підручниках літературного читання [2], а Т. Павлова – інструментальні можливості інтерактивних електронних підручників [7].

Сучасні цифрові платформи відкривають перспективи для діагностики й компенсації навчальних втрат. О. Онопрієнко демонструє, що застосування системи Eduten дає змогу виявляти прогалини в навчанні та забезпечити персоналізовану підтримку учнів [6]. Це перегукується з дослідженнями I. Fountas і G. S. Pinnell, які показують дієвість цифрових форматів спільного читання [22].

Водночас, міжнародний досвід окреслює ширший спектр викликів. Аналітичні огляди доводять, що цифрові практики читання не завжди підвищують розуміння текстів, адже такі характерні для цифрових текстів елементи, як скролінг чи гіперпосилання, здатні ускладнювати когнітивну діяльність учнів [16; 23]. L. Bruner і A. Hutchison [17], G. Y. Calle-Álvarez і M. I. Gómez-Sierra [18], S. W. Y. Lo-Philip [25] звертають увагу на важливість спеціального навчання орієнтації у структурі мультимодальних текстів. Наукові результати A. Ozeri-Rotstain і співавторів підтверджують взаємозв'язок між когнітивним навантаженням, рухами очей і рівнем читацьких умінь у дітей [27].

Окремий напрям становлять дослідження соціально-емоційної підтримки. Джерела [15; 19; 28; 29; 30] пропонують дієві стратегії формування в учнівства саморегуляції, соціальної обізнаності й навичок співпраці.

Також наявні новітні тенденції пов'язані з персоналізацією навчання за допомогою штучного інтелекту. J. Chen, M. Tang, Y. Lu, B. Yao, E. Fan, X. Ma, Y. Xu, D. Wang, Y. Sun, L. He демонструють потенціал LLM-інструментів для створення індивідуалізованого досвіду читання, проте наголошують на необхідності дотримання етичних рамок і педагогічного супроводу [20].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел засвідчує, що питання цифрового читання молодших школярів активно досліджується як у вітчизняному, так і в зарубіжному контекстах. Проте більшість робіт акцентує увагу переважно на окремих аспектах проблеми: модернізації змісту початкової освіти в умовах воєнного стану [1], використанні медіатекстів і візуалізаційних засобів [2; 3; 5; 26; 31], можливостях цифрових платформ для діагностики й компенсації навчальних втрат [6; 7; 22], особливостях роботи з мультимодальними текстами й подоланні когнітивного перевантаження [16–18; 23; 25; 27], перспективи застосування інструментів штучного інтелекту для персоналізації читання [20]. Окремо розробляються моделі соціально-емоційної підтримки (CASEL, PBIS, Responsive Classroom, Restorative Practices) [15; 19; 28–30].

Водночас, у науковому дискурсі ще не сформовано цілісної моделі навчання, яка б поєднувала когнітивні й соціально-емоційні стратегії в процесі роботи з цифровими текстами. Залишається невирішеним питання їх інтеграції в єдину педагогічну систему, що одночасно враховувала б виклики воєнного часу, потребу в компенсації навчальних втрат, ризики когнітивного перевантаження та необхідність розвитку емоційної стійкості учнівства.

Мета статті – розкрити можливості інтеграції когнітивних і соціально-емоційних стратегій задля підвищення результативності навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів під час читання цифрових текстів.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняна освітня реформа задає чіткі орієнтири для розвитку цифрової грамотності в початковій школі, інтегруючи її зі змістом усіх освітніх галузей. Учнівство має не лише засвоювати технічні вміння роботи з інформаційними ресурсами, а й формувати критичне мислення, навички безпечної поведінки онлайн, здатність до міжособистісної взаємодії в цифровому середовищі. Цифрове читання є органічною частиною уроків з мовно-літературної, природничої, мистецької й інших освітніх галузей.

Когнітивні стратегії опрацювання цифрових текстів

Педагогічне управління пізнавальною діяльністю молодших школярів у цифровому середовищі передбачає цілеспрямоване формування в учнів умінь і навичок використання в читацькій практиці специфічних когнітивних стратегій. Опрацювання цифрових джерел інформації виходить за межі лінійного (послідовного) вивчення матеріалу. Е-ресурси поєднують вербальні, візуальні й аудіальні елементи, містять гіперпосилання й інтерактивні компоненти. Учителю або вчительці важливо показати молодшим школярам як орієнтуватися в структурі цифрового тексту: швидко знаходити й проглядати заголовки й підзаголовки, користуватися виносками, навігаційною панеллю. Це дає змогу сформувати цілісне уявлення про зміст цифрової публікації [17; 18; 25].

Необхідно навчати школярів свідомо контролювати процес читання. У початковій школі це реалізується через прийоми виділення ключової інформації й додаткових деталей, визначення фрагментів, які доцільно уточнити; створення коротких нотаток; повернення до складних частин тексту, щоб доопрацювати матеріал [18; 22; 25]. Важливим є розвиток метакогнітивного мислення: учні мають уміти визначати власні труднощі під час цифрового читання та планувати кроки для їх подолання. Практики самоперевірки («Що я знаю?», «Що ще треба з'ясувати?»), нотатки й етапні «чек-пойнти» сприяють формуванню саморефлексії та сталому застосуванню стратегій розуміння [22; 25].

Ключове значення мають стратегії роботи з мультимодальними джерелами: учнівство необхідно навчати співставляти інформацію, викладену словесно, з ілюстраціями, відео, аудіо тощо й оцінювати їхній взаємозв'язок. Без цих навичок мультимодальні елементи можуть втрачати смислове навантаженні та, як наслідок, відволікати й зменшувати глибину розуміння [16; 17; 18].

Візуалізація є потужним засобом опрацювання цифрового контенту – структури «Портрет», «Діаграма», «Карта», «Часова шкала», «Блок-схема» – дають змогу учням зіставляти фрагменти й бачити причинно-наслідкові зв'язки [5]. Сучасні цифрові версії цих інструментів підвищують залученість учнівства до процесу читання й сприяють закріпленню знань. Українські дослідження підкреслюють важливість підготовки вчителя до використання візуалізацій як опорного елементу уроку [3; 26; 31].

Цифрове середовище також пов'язане з ризиком когнітивного перевантаження: надмірна кількість модальностей і гіперпосилання можуть ускладнювати сприйняття й запам'ятовування інформації, знижувати глибину її опрацювання, особливо в дітей 6(7)–9(10). Це підтверджують сучасні дослідження: спосіб читання безпосередньо впливає на розуміння тексту [27], [23]. Тому проєктування цифрових завдань має включати мікронавчання, чітку навігацію та поступове ускладнення завдань [23; 25; 27].

Загалом уміння орієнтуватися в структурі цифрових текстів, виокремлювати ключову інформацію, візуалізувати й застосовувати метакогнітивні стратегії сприяють розвитку критичного мислення й цифрової грамотності. За умови цілеспрямованого педагогічного впливу цифрове читання поступово виходить за межі поверхневого перегляду інформаційних джерел чи художнього тексту і перетворюється на усвідомлену, аналітичну читацьку активність.

Соціально-емоційні стратегії підтримки читання цифрових текстів

Важливо враховувати емоційний вимір читання: тексти, насамперед художні, здатні викликати особистісні переживання й емоційний відгук читача або читачки. Це істотно впливає на мотивацію учнівства, глибину сприйняття та кінцевий результат роботи з матеріалом. Емоційне сприйняття тексту, зокрема цифрового, значною мірою залежить від психологічної атмосфери в колективі. Отже, успішність цифрового читання в молодшому шкільному віці залежить не лише від сформованості читацьких умінь, а й від емоційного стану дитини та міжособистісної взаємодії в класі. Учні, які відчувають підтримку однокласників і вчителів, легше долають труднощі й активніше застосовують метакогнітивні стратегії. Цілісна модель SEL – спрямована на розвиток самоусвідомлення, саморегуляції, соціальної обізнаності, навичок колективної взаємодії та відповідального прийняття рішень – створює міцне підґрунтя для навчально-пізнавальної діяльності [15; 30]. У цьому контексті соціально-емоційні інтервенції є важливою складовою цифрового читання.

Соціально-емоційну підтримку під час роботи з цифровими текстами доцільно реалізувати через трирівневу систему: передчитальна підготовка, супровід під час читання та післячитальна рефлексія. Зокрема, передчитальні дії можуть включати «чек-ін» настрою (смайлики, «емоційний термометр»), короткі вправи для концентрації уваги, а також оголошення мети й алгоритму роботи. Це знижує тривожність і звільняє когнітивні ресурси для змістової роботи [16; 27]. Під час читання дієвими є проміжні «чек-пойнти», парна (або групова) робота з розподілом ролей, а також короткі паузи для емоційного обміну.

Соціально-емоційні практики інтегруються з повсякденним класним менеджментом. Підходи Responsive Classroom і PBIS демонструють, що чіткі правила, передбачувані рутини й система позитивного підкріплення створюють умови, за яких діти легше застосовують когнітивні стратегії та, зокрема, керують увагою під час роботи з цифровим контентом [19; 28]. У свою чергу, відновні практики забезпечують вчительство інструментами організації обговорень життєвого досвіду учнів у контексті читання художніх й інформаційних текстів. Це дає змогу учням побачити взаємозв'язок прочитаної інформації з подіями з їхнього життя, обговорити актуальні кейси та колективно знайти рішення [29].

Висновки. Цілеспрямована інтеграція когнітивних та соціально-емоційних стратегій під час читання цифрових текстів створює синергійний ефект: позитивна емоційно-психологічна атмосфера підвищує дієвість когнітивних стратегій, а сформовані читацька та цифрова грамотності сприяють більш продуктивній комунікації учнів. Опрацювання художньої літератури в поєднанні з мультимедійним контентом (творами образотворчого й музичного мистецтва, екранізованими

фрагментами тощо) стимулює емоційно-вольовий розвиток дітей, тоді як системне опрацювання інформаційних текстів підвищує їхню обізнаність, зокрема щодо соціальних аспектів життя.

Розвиток і цілеспрямоване застосування метакогнітивних стратегій є стрижневим чинником цифрового читання, тому їх систематичне формування й оцінювання виступають необхідною умовою зростання читацької компетентності. Використання простих інструментів самоконтролю та рефлексії (чек-листів, карток самооцінки) сприяє переходу від епізодичного до стабільного використання стратегій цифрового читання. Водночас суттєвим обмежувальним фактором залишається ризик когнітивного перевантаження. Зменшенню його негативного впливу сприяють оптимізація інформаційного потоку, поетапне ускладнення завдань і створення режимів «фокусованого читання».

У сучасному цифровому середовищі важливими є уміння навігації та добору інформації. Вони повинні формуватися систематично через завдання, орієнтовані на швидке орієнтування в структурі електронного ресурсу, виділення релевантних фрагментів і планування їх подальшого опрацювання. При цьому як текстовий, так і мультимедійний контент слід розглядати у взаємозв'язку, що забезпечує цілісність розуміння інформації.

Емоційне налаштування перед читанням і рефлексія після нього виконують мотиваційну й регулятивну функції, знижуючи емоційне напруження та забезпечуючи дієве використання когнітивних ресурсів під час роботи з текстом. Значний дидактико-методичний потенціал має організація групових і парних форм діяльності, що сприяють розвитку комунікативних умінь учнівства.

Оцінювання читацької компетентності у цифровому середовищі має бути багатовимірним. Поряд із завданнями, спрямованими на перевірку розуміння, інтерпретації та використання змісту, важливим є також аналіз процесу читацької діяльності учнів (застосування ними метакогнітивних стратегій, створення проміжних нотаток, рефлексивних висловлювань, поведінкових індикаторів), що дає змогу простежити рівень усвідомленості та саморегуляції.

Успішність реалізації когнітивних і соціально-емоційних стратегій значною мірою залежить від професійної підготовки вчителя, яка передбачає володіння цифровими інструментами, уміння конструювати навчальні завдання, організовувати й спрямовувати навчально-пізнавальну діяльність, а також підтримувати сприятливий емоційний клімат у класі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н.М., Вашуленко О.В., Листопад Н.П., Мартиненко В.О., Онопрієнко О.В., Павлова Т.С., Петрук О.М. Оновлення змісту початкової освіти з урахуванням умов воєнного стану. Аналітичні матеріали / за ред. О.В. Онопрієнко. Київ : Педагогічна думка, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739108/

2. Вашуленко О. Використання медіатекстів у підручнику літературного читання для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. Вип. 32. С. 336–351. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-336-351

3. Ліпчевська І. Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи [Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка»]. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2024. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739908

4. Ліпчевська І. Управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів під час читання цифрових текстів: психолого-педагогічний аспект. *Психолого-педагогічні студії.* 2025. URL: https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/794

5. Ліпчевська І. Візуалізація навчальної інформації: робота з науково-пізнавальним текстом у початковій школі. *Молодь і ринок*. 2022. № 9/207. С. 57–61. URL: https://mir.dspu.edu.ua/article/view/268469

6. Ліпчевська І. Візуалізація як складова дистанційної освіти у початковій школі. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конференції., м. Київ, 20-21 квітня 2022 р. . Видавничий центр КНУКіМ, м. Київ, Україна, ст. 104–105. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731536

7. Онопрієнко О. Вимірювання втрат у навчанні молодших школярів математики засобами платформи Eduten. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. Вип. 31. С. 131–140. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-31-131-140

8. Павлова Т. Електронний інтерактивний підручник з інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: інструментальні можливості. *Український педагогічний журнал.* 2024. № 1. С. 151–160. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-151-160

9. Петрук О., Алєксєєнко Т., Барановська О., Ліпчевська І., Павлова Т. Навчання в умовах війни: перспективи навчального поступу молодших школярів. *Educational process in wartime conditions and post-war recovery of Ukraine with integration into the European community.* 2024. С. 188–203.

10. Advancing social and emotional learning. CASEL. URL: https://casel.org/

11. Altamura L., Vargas C., Salmerón L. Do new forms of reading pay off? A meta-analysis on the relationship between leisure digital reading habits and text comprehension. *Review of Educational Research*. 2025. Vol. 95, № 1. P. 53–88. URL: https://doi.org/10.3102/00346543231216463

12. Bruner L., Hutchison A. Rethinking text features in the digital age: teaching elementary students to navigate digital stories, websites, and videos. *The Reading Teacher.* 2023. Vol. 76, № 6. P. 747–756. URL: https://doi.org/10.1002/trtr.2197

13. Calle-Álvarez G.Y., Gómez-Sierra M.I. El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria. *Panorama*. 2020. Vol. 14, № 2(27). P. 14–34. URL: https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1518

14. Center on PBIS. URL: https://www.pbis.org/

15. Chen J., Tang M., Lu Y., Yao B., Fan E., Ma X., Xu Y., Wang D., Sun Y., He L. Characterizing LLM-empowered personalized story-reading and interaction for children: insights from multi-stakeholder perspectives. Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. 2025. P. 1–15. URL: https://doi.org/10.1145/3544548.3580712

16. Fälth L., Selenius H. Primary school teachers' use and perception of digital technology in early reading and writing education in inclusive settings. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. 2024. Vol. 19, № 3. P. 790–799. URL: https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2125089

17. Fountas I., Pinnell G.S. Teaching made easier with new digital offerings for shared reading. 2024. URL: https://fpblog.fountasandpinnell.com/teaching-made-easier-with-new-digital-offerings-for-shared-reading

18. Krenca K., Taylor E., Deacon S.H. Scrolling and hyperlinks: the effects of two prevalent digital features on children's digital reading comprehension. *Journal of Research in Reading.* 2024. Vol. 47, № 3. P. 269–291. URL: https://doi.org/10.1111/1467-9817.12468

19. Laura Mooiman. Training PBIS. 2020. URL: https://www.youtube.com/watch?v=rc5yfTxlngg

20. Lo-Philip S.W.Y. Digital close reading for lower primary students. *The Reading Teacher.* 2024. Vol. 77, № 6. P. 850–860. URL: https://doi.org/10.1002/trtr.2304

21. Malykhin O., Aristova N., Zahorulko M., Lipchevska I. Students' visual literacy development in primary school: the influence of teachers' ability to visualize educational information. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. 2024. Vol. 1. P. 465–475. URL: https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7884

22. Ozeri-Rotstain A., Shachaf I., Farah R., Horowitz-Kraus T. Relationship between eye-movement patterns, cognitive load, and reading ability in children with reading difficulties. *Journal of Psycholinguistic Research.* 2020. Vol. 49, № 3. P. 491–507. URL: https://doi.org/10.1007/s10936-020-09705-8

23. Responsive Classroom. URL: https://www.responsiveclassroom.org/

24. Restorative practices in elementary schools. The Responsive Counselor. 2020. URL: https://theresponsivecounselor.com/2020/04/restorative-practices-in-elementary-schools.html

25. Sewell A. 3 ways to integrate SEL into classroom practices. Edutopia. 2024. URL: https://www.edutopia.org/article/sel-strategies-classroom-management/

26. Topuzov O., Malykhin O., Aristova N., Zahorulko M., Lipchevska I. Visualizing educational information: primary school teachers' views. Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*. 2024. Vol. 1. P. 573–584. URL: https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7885

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СИСТЕМУ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATION QUALITY MANAGEMENT SYSTEM

УДК 378.147:005.6:004.8
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.57
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Романишин Ю.Л.,
докт. пед. наук, професорка,
завідувачка кафедри
документознавства та інформаційної діяльності
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

У статті аналізується особливість інтеграції штучного інтелекту в систему управління якістю освіти. Освіта розглядається як детермінантний фактор сталого соціально-економічного розвитку держави та як невід'ємний атрибут еволюційного поступу людства в цілому. Згідно з академічними джерелами визначено, що якість освіти є необхідною та актуальною умовою для реалізації інноваційного сценарію розвитку суспільства, оскільки саме вона формує кадровий потенціал, здатний до генерації нових знань та технологій. Метою дослідження є аналіз теоретико-методологічних засад та практичних аспектів застосування технологій ШІ для модернізації та оптимізації процесів управління якістю освіти.

У результаті дослідження та проведеного опитування авторкою зроблені висновки, що штучний інтелект здатен не лише автоматизувати рутинні адміністративні завдання, але й забезпечити якісно новий рівень персоналізації навчання, прогнозування академічної успішності та аналізу ефективності навчальних програм. Сфокусовано увагу на доцільності вважати сформовану здатність системи управління якістю освіти до адаптації та швидкого реагування на динамічні зміни зовнішнього середовища як ключовий фактор її стійкості. До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту, його імплементація вимагає комплексного підходу, що включає розробку нормативно-правової бази, етичних кодексів, а також підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Опитування респондентів дозволяє прийти до висновку, що застосування штучного інтелекту в управлінні якістю освіти відкриває широкі можливості для систематизації даних, оптимізації ресурсного забезпечення та моніторингу задоволеності всіх учасників освітнього процесу, що в кінцевому підсумку сприятиме сталому розвитку освітніх установ. Разом з тим, ідентифіковано й основні ризики, зокрема, пов'язані з порушенням академічної доброчесності та технологічною залежністю, які потребують подальшого вивчення та розробки шляхів їх мінімізації.
Ключові слова: *освітній процес, управління якістю, заклади вищої освіти, академічна доброчесність, штучний інтелект.*

The article analyses the peculiarities of integrating artificial intelligence into the education quality management system. Education is considered as a determining factor in the sustainable socio-economic development of the state and as an integral attribute of the evolutionary progress of humanity as a whole. According to academic sources, the quality of education is a necessary and relevant condition for the implementation of an innovative scenario for the development of society, since it is precisely this that forms the human resources capable of generating new knowledge and technologies. The aim of the study is to analyse the theoretical and methodological foundations and practical aspects of the application of AI technologies for the modernisation and optimisation of education quality management processes.

As a result of the research and survey conducted by the author, conclusions were made that artificial intelligence is capable not only of automating routine administrative tasks, but also of ensuring a qualitatively new level of personalisation of learning, forecasting academic success and analysing the effectiveness of educational programmes. The focus is on the advisability of considering the established ability of the education quality management system to adapt and respond quickly to dynamic changes in the external environment as a key factor in its sustainability. Moreover, given the unique nature of the construct under study, its implementation requires a comprehensive approach that includes the development of a regulatory framework, codes of ethics, and the improvement of teaching staff qualifications. The survey of respondents allows us to conclude that the use of artificial intelligence in education quality management opens up wide opportunities for data systematisation, resource optimisation, and monitoring of the satisfaction of all participants in the educational process, which will ultimately contribute to the sustainable development of educational institutions. At the same time, the main risks have been identified, in particular those related to violations of academic integrity and technological dependence, which require further study and the development of ways to minimise them.
Key words: *educational process, quality management, higher education institutions, academic integrity, artificial intelligence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В епоху швидкого розвитку розвитку інформаційного суспільства та глобальної цифровізації, система освіти стикається з новими викликами, що вимагають інноваційних підходів до управління якістю. Традиційні методи контролю та оцінювання, що ґрунтуються переважно на суб'єктивних критеріях й ручних процесах, поступово втрачають свою ефективність. Натомість, інтеграція технологій штучного інтелекту (далі – ШІ) відкриває принципово нові можливості для модернізації й оптимізації всіх компонентів освітньої діяльності.

Штучний інтелект, завдяки своїм можливостям обробки великих масивів даних (Big Data), машинного навчання і прогнозування, може стати потужним інструментом для підвищення прозорості, об'єктивності та персоналізації освітнього процесу. Це дозволяє перейти від реактивного до проактивного управління якістю, де система здатна не лише фіксувати поточні проблеми, а й передбачати потенційні ризики та можливості для вдосконалення [2].

Ми приходимо до висновку, що система управління якістю освіти потребує перегляду традиційних підходів до навчання. Необхідно

впроваджувати ефективні технології та інноваційні методики, що відповідатимуть сучасним викликам і потребам здобувачів освіти. Це дозволить створити сприятливі умови для надання високоякісних освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми управління освітніми проєктами та якістю освіти були глибоко вивчені українськими педагогами. Зокрема, значний внесок у цю сферу зробили такі вчені, як Л. Даниленко, Р. Гуревич, З. Рябова, В. Олійник, Т. Сорочан, Є. Хриков, чиї роботи стали фундаментом для розвитку цих напрямів в українській освітній системі.

Українські дослідники активно вивчають вплив ШІ на освітню сферу. Так, О. Юзик, О. Самойленко та О. Ступак [9] аналізують, як ШІ може покращити якість освіти. Науковці М. Мар'єнко та В. Коваленко [7] досліджують застосування ШІ в умовах «відкритої науки».

У дослідженні А. Квятковської, І. Розман, Л. Перетяги Л., В. Імбер досліджуються можливості застосування штучного інтелекту в науково-дослідній роботі [5].

Науковці Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Коношевський, А. Воєвода, С. Люльчак [2], Н. Рижева, А. Квятковська, Д. Нефодов, С. Романюк, Г. Маринченко та М. Кудла аналізують ризики та переваги використання ШІ в освітньому процесі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблематика інтеграції технологій штучного інтелекту в систему управління якістю освіти, попри значний інтерес наукової спільноти, містить низку аспектів, які не були достатньо вивчені або потребують подальшого ґрунтовного дослідження. Досі недостатньо вивченим залишається питання, як впровадження ШІ вплине на управління якістю освіти, які зміни в системі управління якістю освіти є найнеобхіднішими для ефективного впровадження ШІ. Ці питання потребують подальшого вивчення та обгрунтування.

Метою дослідження є аналіз теоретико-методологічних засад та практичних аспектів застосування технологій ШІ для модернізації та оптимізації процесів управління якістю освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах повномасштабної військової агресії українська вища освіта зіткнулася з безпрецедентними викликами. Ці виклики включають збереження освітніх установ, забезпечення доступу до навчання для переміщених здобувачів і викладачів, а також збереження кадрового та матеріально-технічного потенціалу. Всі ці обставини роблять вкрай актуальним підвищення стійкості закладів вищої освіти. Їхня здатність до адаптації й швидкої відбудови безпосередньо впливає не лише на якість освіти, але й на майбутнє відновлення країни в післявоєнний період, що підкреслює їхню важливу роль.

В умовах сучасних глобальних викликів, освіта постає як ключовий чинник сталого розвитку суспільства та визначальний атрибут еволюції людства [6]. Якість освіти, своєю чергою, є необхідною умовою для інноваційного прогресу, оскільки вона безпосередньо впливає на формування людського капіталу, здатного до генерації нових ідей та технологій. Відповідно до цього, забезпечення високої якості освіти є одним із стратегічних пріоритетів реформування національної освітньої системи, що закріплено в програмних документах та стратегіях [7]. Ця проблематика набуває особливої актуальності в Україні, де модернізація освітньої сфери є важливою для забезпечення конкурентоспроможності на міжнародній арені та побудови успішного післявоєнного майбутнього. Тому діяльність державних органів та освітніх установ сфокусована на розробці та впровадженні ефективних механізмів управління якістю, що охоплюють усі рівні – від дошкільної до вищої освіти. Це передбачає не лише оновлення змісту і методик навчання, а й використання цифрових технологій, зокрема штучного інтелекту, для підвищення ефективності моніторингу, оцінювання та адміністрування освітніх процесів, що сприяє досягненню кінцевої мети – надання якісних освітніх послуг.

Аналіз наукових досліджень [9;7;5;3;8] дозволяє зробити висновки, що імплементація штучного інтелекту кардинально трансформує освітній простір, надаючи нові інструменти для вирішення складних завдань. ШІ, як система інформаційних технологій, базується на передових наукових методах і алгоритмах, що дозволяють ефективно обробляти великі обсяги даних, моделювати процеси та підтримувати прийняття рішень. Його застосування охоплює створення і управління базами знань, розробку моделей прогнозування й персоналізації навчання, що сприяє досягненню визначених освітніх цілей. Ці технології відкривають безліч перспектив як для освітньої та наукової сфер загалом, так і для наукових досліджень зокрема. Вони дозволяють автоматизувати рутинні процеси, аналізувати освітній прогрес здобувачів, адаптувати навчальні матеріали до індивідуальних потреб і оптимізувати управлінські рішення.

Однак, з розширенням використання ШІ виникають нові етичні та моральні виклики, які потребують ретельного аналізу та пошуку зважених рішень. Ці виклики включають питання авторського права, конфіденційності даних, академічної доброчесності й уникнення алгоритмічної упередженості [4]. Відповідний науковий дискурс і розробка нормативно-правових засад є важливими для забезпечення відповідального та ефективного впровадження ШІ в освітню систему, що дозволить максимізувати його переваги, мінімізуючи потенційні ризики. Такі зловживання нівелюють цінність наукового пошуку, підривають довіру

до освітніх установ та деформують систему оцінювання знань. Отже, для повного використання потенціалу ШІ в освітній сфері критично важливою є розробка чітких етичних норм і регулятивних механізмів, спрямованих на запобігання недобросовісному використанню технологій, що дозволить зберегти фундаментальні принципи академічної чесності та сприятиме сталому розвитку освіти.

З метою оцінити рівень обізнаності, ставлення та досвід викладачів і педагогів щодо інтеграції ШІ в освітній процес та його впливу на якість управління освітою авторкою було проведене опитування на IV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти», яка відбулася в червні 2025 року. Всього в опитуванні взяли учать 57 учасників, а саме, педагогів, викладачів, науково-педагогічних працівників, з яких 67% жінок та 33% чоловіків віком 22-74 роки.

На запитання «Наскільки ви обізнані з технологіями штучного інтелекту, що використовуються в освіті?» відповіді були надані наступні:

– Абсолютно не обізнаний – 0% .

– Маю загальне уявлення – 11,5% .

– Добре обізнаний – 45,7% .

– Впевнений користувач, застосовую ШІ у своїй роботі – 42,8%.

Проаналізуваывши результати опитування, можна зробити висновок, що більшість опитаних педагогів мають певну обізнаність із технологіями штучного інтелекту в освіті. Понад 88% респондентів заявили, що мають загальне уявлення, добре обізнані або вже є впевненими користувачами ШІ. Це свідчить про високий інтерес до нових технологій і загалом сприятливе ставлення до їхнього впровадження в освітній процес.

На наступне запитання «Які, на вашу думку, є найбільші ризики, пов'язані з впровадженням ШІ в управління якістю освіти?» респонденти відповіли:

– Порушення академічної доброчесності – 88%.

– Загроза конфіденційності даних – 11%.

– Втрата особистого контакту між викладачем і студентом – 28%.

– Необ'єктивність алгоритмів – 35%.

– Технологічна залежність – 64%.

– Цифрова нерівність – 21%.

На основі представлених даних, найбільшими ризиками, пов'язаними з впровадженням ШІ в управління якістю освіти, опитані педагоги вважають порушення академічної доброчесності та технологічну залежність. Ці два ризики значно переважають інші варіанти, що вказує на їхню особливу актуальність для освітньої спільноти.

Відповіді на запитання «Які, на вашу думку, зміни в системі управління якістю освіти є найнеобхіднішими для ефективного впровадження ШІ?» розподілились наступним чином:

– Запровадження нормативно-правової бази – 72%.

– Підвищення кваліфікації педагогів – 55% .

– Інвестиції в технологічну інфраструктуру – 64%.

– Розробка етичних кодексів – 86%.

– Міждисциплінарна співпраця – 35%.

Запуск експериментальних проєктів у різних закладах освіти для тестування та оцінки ефективності ШІ-інструментів перед їхнім масовим впровадженням – 54%.

Аналіз представлених даних свідчить про те, що для ефективного впровадження ШІ в систему управління якістю освіти найбільш важливими змінами респонденти вважають розробку етичних кодексів, запровадження нормативно-правової бази та інвестиції в технологічну інфраструктуру. Ці три аспекти є ключовими для формування сприятливого та безпечного середовища для інтеграції інновацій. Найвищий відсоток голосів (86%) отримала розробка етичних кодексів, що підкреслює глибоке занепокоєння педагогів питаннями моралі, прозорості та справедливості при використанні ШІ. Також високий пріоритет (72%) має запровадження нормативно-правової бази, що вказує на потребу в чітких правилах, які б регулювали використання ШІ, захищали права учасників освітнього процесу і забезпечували академічну доброчесність.

Відповіді на запитання «Яку роль, на вашу думку, може відігравати ШІ в управлінні якістю освітнього процесу? (Можна обрати декілька варіантів)» розподілились так:

Оптимізація ресурсного забезпечення (85,3%) та автоматизація адміністративних завдань (84,1%). Ці два пункти отримали найвищі оцінки, що свідчить про глибоке розуміння викладачами потенціалу ШІ для зменшення бюрократичного навантаження. Автоматизація рутинних завдань, як-от складання розкладу, розподіл аудиторій чи документообіг, дозволить педагогам зосередитися на ключових аспектах освітньої діяльності, підвищуючи загальну ефективність.

Ідентифікація і підтримка здобувачів з особливими освітніми потребами (74,5%). Високий відсоток свідчить про те, що педагоги вбачають в ШІ потужний інструмент для інклюзивної освіти, що на сьогодні є дуже актуальним. Технології ШІ можуть допомогти виявляти труднощі в навчанні на ранніх етапах і надавати персоналізовану підтримку, що є важливим для забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Прогнозування академічної успішності (69,2%) і підготовка індивідуальних освітніх траєкторій (65,4%). Ці результати підкреслюють, що ШІ сприймається як ефективний інструмент для персоналізації навчання, адже застосування ШІ дозволяє аналізувати прогрес здобувачів та адаптувати освітній процес до їхніх індивідуальних потреб, що сприяє підвищенню успішності.

Аналіз ефективності навчальних програм (54,8%). Ця функція отримала менше голосів, ніж оптимізація адміністративних завдань, але все ще вважається важливою.

Моніторинг рівня задоволеності (41,4%) й створення персоналізованих матеріалів (39,1%). Ці аспекти отримали найнижчі відсотки, що може вказувати на їх меншу пріоритетність у сприйнятті опитаних. Однак, на нашу думку, саме ці функції мають значний потенціал для покращення загальної якості освіти та залучення здобувачів, тому їхнє значення не варто недооцінювати.

Таким чином, опитані педагоги переконані, що ШІ може стати невід'ємним елементом системи управління якістю освіти, перш за все, шляхом автоматизації адміністративних процесів і персоналізації навчання, що дозволить вивільнити ресурси для більш ефективної роботи зі здобувачами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз інтеграції технологій штучного інтелекту в систему управління якістю освіти дозволяє стверджувати, що ШІ є не просто інструментом, а стратегічним чинником модернізації освітньої сфери. Впровадження ШІ сприяє підвищенню ефективності освітніх процесів, оскільки дозволяє автоматизувати рутинні завдання, персоналізувати освітні траєкторії та здійснювати прогнозування академічної успішності. Проведене авторське дослідження показало, що педагоги вбачають в ШІ значний потенціал, зокрема, в оптимізації адміністративних процесів та підтримці здобувачів з особливими освітніми потребами. Водночас, вони усвідомлюють ризики, зокрема порушення академічної доброчесності та технологічну залежність. Це підкреслює, що успішна імплементація ШІ вимагає не лише інвестицій у технологічну інфраструктуру, а й розробки нормативно-правової бази та етичних кодексів, що є найважливішими передумовами для забезпечення безпечного та прозорого освітнього середовища. Враховуючи динамічний розвиток технологій, *подальші дослідження* у цій сфері мають бути сфокусовані на ідентифікації основних ризиків, зокрема, пов'язаних з порушенням академічної доброчесності та технологічною залежністю, які потребують подальшого вивчення та розробки шляхів їх мінімізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Візнюк І., Буглай Н., Куцак Л., Поліщук А., Килівник В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. С. 14–22.

2. Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Коношевський О.Л., Воєвода А.Л., Люльчак С.Ю. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2024. 72. С. 171–186.

3. Ілійчук Л. Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії*. 2024. 8. С. 232–248.

4. Ілійчук Л. В. Якість освіти та академічна доброчесність в умовах розвитку штучного інтелекту. Редакційна колегія: ГВ Старченко, АП Дука. 2024. 68.

5. Квятковська А., Розман І., Перетяга Л., Імбер В. Дослідження можливостей застосування штучного інтелекту в науково-дослідній роботі. *Перспективи та інновації науки.* 2025. 5(51). С. 680–688. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-680-688

6. Корнят В. С., Романишин Ю. Л., Голярдик Н. А. Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 53. Т. 1. С. 155–159. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.1.30

7. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта.* 2023. 1(38). С. 48–53.

8. Романишин Ю. Л. Розвиток освіти в контексті індустрії 5.0. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки.* Київ : Міжрегіональна Академія управління персоналом. 2024. Вип. 3 (62). С. 24–28. DOI https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.3.4

9. Самойленко О.А., Ступак О.П., Юзик М.А. Можливості та виклики штучного інтелекту для закладів вищої освіти України. *Інноваційна педагогіка*. 2023. 60. С. 140–143.

Дата першого надходження рукопису до видання: 08.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 27.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ВИКОРИСТАННЯ FLUTTER У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З РОЗРОБКИ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ

USING THE FLUTTER FRAMEWORK TO DEVELOP MOBILE APPLICATION DEVELOPMENT SKILLS

УДК [378.091.212:004] :004.42
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.58
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Шиян І.О.,
аспірант кафедри інформатики та кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Запоріжжя, Україна)

Стаття присвячена дослідженню дидактичного потенціалу кросплатформеного фреймворку Flutter як інноваційного інструменту для формування комплексу професійних компетентностей у майбутніх розробників мобільних застосунків. В умовах стрімкого розвитку IT-ринку та зростаючих вимог до фахівців, традиційний підхід до навчання, що передбачає паралельне вивчення нативних технологій для Android (Kotlin/Java) та iOS (Swift), демонструє свою ресурсозатратність та низьку ефективність. Такий підхід не лише збільшує когнітивне навантаження на студентів, але й створює фінансові бар'єри, зокрема через необхідність використання дороговартісної техніки Apple для розробки під iOS. У статті розглядається перехід до єдиної кодової бази на основі Flutter як ефективна освітня та виробнича стратегія, що дозволяє оптимізувати навчальний процес та готувати більш універсальних спеціалістів.

Особлива увага приділяється глибокому аналізу унікальних архітектурних переваг Flutter, що вигідно вирізняють його серед інших кросплатформених рішень. Детально розглядається роль власного графічного двигуна Skia, який забезпечує повний контроль над кожним пікселем та гарантує подібність користувацького інтерфейсу на всіх платформах. Аналізується декларативний підхід до побудови UI, що формує у студентів сучасний спосіб мислення про інтерфейс як функцію від стану, та переваги мови програмування Dart, зокрема її строга типізація та null-safety, що сприяють виробленню навичок написання чистого та безпечного коду. Досліджується, як ключовий інструмент Flutter – Hot Reload – кардинально трансформує освітній процес, дозволяючи студентам миттєво візуалізувати результати своєї роботи, що прискорює експерименти, налагодження та поглиблює практичне розуміння принципів UI/UX.

Таким чином, Flutter не лише значно спрощує поріг входу у мобільну розробку, а й цілеспрямовано формує сучасне архітектурне мислення, зорієнтоване на кросплатформеність, реактивне програмування та ефективне управління станом(state management). Робиться висновок, що інтеграція Flutter в освітній процес є стратегічно виправданим кроком. Це дозволяє готувати гнучких та конкурентоспроможних фахівців, чиї навички є релевантними для широкого спектра сучасних платформ, включаючи веб, десктопні та вбудовані системи, що забезпечує їхню затребуваність на ринку праці в довгостроковій перспективі.

Ключові слова: *навчання мобільної розробки, освітній процес, Flutter, мобільні операційні системи, освітні технології.*

This article is devoted to researching the didactic potential of the cross-platform Flutter framework as an innovative tool for developing a set of professional competencies in future mobile application developers. In the context of the rapid development of the IT market and growing demands on specialists, the traditional approach to training, which involves the parallel study of native stacks for Android (Kotlin/Java) and iOS (Swift), is proving to be resource-intensive and inefficient. This approach not only increases the cognitive load on students, but also creates financial barriers, in particular due to the need to use expensive Apple equipment for iOS development. The article discusses the transition to a single code base based on Flutter as an effective educational and production strategy that allows optimizing the learning process and training more versatile specialists.

Particular attention is paid to an in-depth analysis of Flutter's unique architectural advantages, which set it apart from other cross-platform solutions. The role of Skia's proprietary graphics engine, which provides complete control over every pixel and ensures user interface consistency across all platforms, is examined in detail. The declarative approach to UI construction is analyzed, which shapes students' modern way of thinking about the interface as a function of state, and the advantages of the Dart programming language, in particular its strict typing and null-safety, which contribute to the development of skills in writing clean and safe code.The article explores how Flutter's key tool, Hot Reload, radically transforms the educational process, allowing students to instantly visualize the results of their work, which speeds up experimentation and debugging and deepens their practical understanding of UI/UX principles.

Thus, Flutter not only significantly lowers the barrier to entry into mobile development, but also purposefully shapes modern architectural thinking focused on cross-platform compatibility, reactive programming, and effective state management. The conclusion is that integrating Flutter into the educational process is a strategically justified step. It allows for the training of flexible and competitive specialists whose skills are relevant to a wide range of modern platforms, including web, desktop, and embedded systems, ensuring their long-term demand in the labor market.

Key words: *mobile development education, learning process, Flutter, mobile operating systems, educational technologies.*

Постановка проблеми. У сучасному технологічному цифровому світі мобільні застосунки є ключовим інструментом для освіти, бізнесу та повсякденного життя. Цим підтверджується існування стабільно високого попита на кваліфікованих розробників мобільних застосунків. Традиційний підхід до розробки, що передбачає створення окремих версій застосунку для iOS (з використанням Swift/Objective-C) та Android (Kotlin/Java), є ресурсозатратним, вимагає декількох команд розробників та збільшує час виходу продукту на ринок.

У відповідь на ці виклики все більшої популярності набувають кросплатформенні технології, які дозволяють створювати застосунки для обох платформ на основі єдиної кодової бази. Це підтверджує **аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженні Зарічук О. (2023) [8] порівнюються нативні та кросплатформені технології і виділяються очевидні переваги других на першими у швидкості та вартості розробки. У дослідженні Ічанської Н.В. та Улько С. І. (2020) [5] розглядаються сильні і слабкі сторони популярних кросплатформених фреймворків: Apache Cordova, React Native, Xamarin та ін. Серед таких рішень виділяється фреймворк Flutter від Google, який демонструє стрімке зростання завдяки гнучкості у створенні користувацьких інтерфейсів високій продуктивності, та широким перспективам розвитку (підтримка вебу, десктопних та вбудованих систем).

У зв'язку з цим виникає актуальна науково-педагогічна та методологічна проблема: яким чином інтеграція Flutter в освітній процес впливає на формування ключових компетентностей майбутніх розробників мобільних застосунків? Необхідно дослідити, чи дозволяє «Flutter-first» підхід не тільки прискорити процес навчання, але й сформувати у студентів сучасне архітектурне мислення, орієнтоване на кросплатформеність, та забезпечити їхню конкурентоспроможність на ринку праці в довгостроковій перспективі.

Мета полягає в тому, щоб проаналізувати технологічні переваги кросплатформної мобільної розробки над класичною нативною та надати методичні рекомендації щодо використання кросплатформеного фреймворку Flutter як ефективного інструменту для формування ключових професійних компетентностей у майбутніх розробників мобільних застосунків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розуміння дидактичного потенціалу Flutter необхідно визначити його місце в системі сучасних інструментів мобільної розробки, порівнявши його з нативними та іншими кросплатформеними підходами.

1. Аналіз сучасних підходів до розробки мобільних застосунків

1.1. Нативна розробка (iOS, Android)

Нативна розробка передбачає створення програмного продукту з використанням мов програмування та інструментарію (SDK), які є створеними для конкретної операційної системи[8]. Для платформи iOS – це мови Swift або Objective-C та середовище Xcode, а для Android – Kotlin або Java та середовище Android Studio.

У нативного підходу до розробки присутні свої переваги:

– Максимальна продуктивність. Прямий доступ до апаратних ресурсів пристрою без проміжних шарів абстракції забезпечує найвищу швидкість роботи та відгуку інтерфейсу.

– Повноцінний доступ до API ОС. Розробники мають доступ до всіх нових функцій та можливостей операційної системи одразу після їх виходу

– Уніфікований користувацький досвід (UI/UX). Застосунки виглядають і функціонують саме так, як очікують користувачі операційної системи. Фреймворк нативної розробки надає доступ до стандартних елементів графічного інтерфейсу для їх швидкої імплементації.

Попри всі очевидні переваги, такий підхід має значну кількість недоліків:

– Висока вартість розробки та часові затрати. Необхідність підтримувати дві окремі кодові бази та, часто, дві окремі команди розробників. Це значно збільшує бюджет та терміни реалізації проєкту.

– Складність синхронізації. Впровадження нових функцій потребує подвійних зусиль та ускладнює їх одночасний реліз на обох платформах.

1.2. Огляд та порівняння кросплатформених фреймворків

Кросплатформені фреймворки були створені для вирішення проблеми розробки під кілька мобільних платформ. Окрім вищеназваного Flutter, ще можна виділити React Native та .NET MAUI (раніше Xamarin).

React Native – фреймворк, розроблений компанією Meta, для створення мобільних застосунків за допомогою JavaScript та React. Його ключова особливість полягає у використанні «мосту» (bridge), який транслює JavaScript-код у нативні UI-компоненти. Це забезпечує нативний вигляд застосунку, але може призводити до втрат продуктивності застосунку при побудові складних графічних інтерфейсів [2].

.NET MAUI – рішення від Microsoft, що дозволяє розробникам на C# та .NET створювати застосунки для iOS, Android, Windows та macOS. Як і React Native, він трансформує спільний код у нативні інтерфейси відповідних платформ. .NET MAUI є нащадком Xamarin.Forms, який тепер можна використовувати для розробки не тільки під iOS та Android, а і macOS і Windows. Цей фреймворк надає можливість реалізувати логіку програми та макет інтерфейсу користувача в одній базі коду[7].

Flutter – це фреймворк для розробки програмного забезпечення з відкритим кодом, який був створений компанією Google. Він може використовуватися для розробки кросплатформених застосунків на основі спільної кодової бази для веб-сайтів, Android, iOS, Linux, macOS та Windows. Вперше представлений у 2015 році, Flutter був випущений у травні 2017 року. Flutter займає унікальну позицію у світі кросплатформених інструментів. Він не використовує нативні компоненти і не покладається на «міст». Натомість Flutter використовує власний високопродуктивний графічний двигун Skia для рендерингу UI на екрані. Це дозволяє досягти повної уніфікації інтерфейсу та високої продуктивності на всіх платформах.

1.3. Flutter як стратегічний вибір

Вибір Flutter в освітньому процесі обґрунтовується низкою його фундаментальних переваг, які безпосередньо впливають на формування професійних навичок.

Архітектура: віджети та двигун Skia. Основний принцип Flutter – «все є віджет». Інтерфейс будується з ієрархії віджетів (кнопки, текстові поля, відступи, анімації), що реалізує декларативний підхід до UI. Студенти вчаться мислити не послідовністю імперативних команд, а описом кінцевого стану інтерфейсу. Завдяки двигуну Skia, який використовується в Google Chrome та Android, інтерфейс виглядає однаково на будь-якому пристрої, а продуктивність анімацій сягає 60–120 кадрів на секунду [6].

Мова програмування Dart. Flutter використовує мову Dart, яка також була розроблена Google. Вона має кілька переваг у освітніх цілях: типізація та null-safety допомагають уникнути поширених помилок на етапі написання коду; синтаксис є зрозумілим для тих, хто знайомий з Java, C# або JavaScript. Ключовою особливістю Dart є підтримка двох типів компіляції: JIT (Just-In-Time) для процесу розробки та AOT (Ahead-Of-Time) для скомпільованих версій застосунків [3].

Ключові переваги для навчання та розробки:

1. Єдина кодова база: Студенти фокусуються на вивченні однієї мови та одного фреймворку для створення повноцінних застосунків для обох головних платформ.

2. Висока продуктивність: AOT-компіляція в нативний код забезпечує швидкість роботи.

3. Виразний та гнучкий UI: Контроль над кожним пікселем дозволяє створювати унікальні та брендовані інтерфейси без обмежень нативних платформ.

4. Швидкий цикл розробки (Hot Reload): Завдяки JIT-компіляції, зміни в коді відображаються на емуляторі чи реальному пристрої за долі секунди без перезапуску програми та втрати її поточного стану. Ця функція кардинально прискорює процес навчання, дозволяючи миттєво бачити результат, експериментувати та виправляти помилки [4].

2. Компетентності сучасного розробника мобільних застосунків

Для аналізу впливу Flutter на освітній процес необхідно визначити цільову модель компетентностей, тобто набір знань та умінь, що вимагаються від сучасного мобільного розробника. Їх можна умовно поділити на технічні(hard skills) та «м'які» (soft skills) компетентності.

2.1. Технічні компетентності

Це фундаментальні навички, що безпосередньо пов'язані з процесом розробки програмного забезпечення.

1. Проєктування UI/UX. Не лише створення інтерфейсу, а й розуміння принципів побудови зручних, інтуїтивних та естетично привабливих користувацьких досвідів.

2. Управління станом застосунка. Вміння організовувати потік даних, керувати станом інтерфейсу та бізнес-логіки з використанням архітектурних патернів(BLoC, Provider, Riverpod).

3. Робота з мережевими запитами(API). Взаємодія з сервером для отримання, відправлення та обробки даних, як правило, у форматі JSON через REST API.

4. Зберігання та обробка даних. Робота з локальними базами даних (напр., SQLite, Hive) для кешування та офлайн-доступу, а також інтеграція з хмарними сервісами (напр., Firebase).

5. Тестування та налагодження коду. Вміння писати юніт-тести для логіки, віджет-тести для UI-компонентів та інтеграційні тести для перевірки роботи всього застосунку.

6. Публікація застосунків. Розуміння процесів підготовки та завантаження застосунків у магазини App Store та Google Play.

2.2. Soft skills та архітектурні компетентності

Ці навички визначають здатність розробника мислити системно, працювати в команді та постійно розвиватися.

1. Алгоритмічне та архітектурне мислення. Здатність проєктувати масштабовану, гнучку та підтримувану архітектуру застосунку.

2. Навички вирішення проблем (Problem-solving). Вміння аналізувати складні завдання, декомпозувати їх та знаходити оптимальні технічні рішення.

3. Здатність до самостійного навчання. IT-індустрія стрімко розвивається, тому вміння швидко опановувати нові технології та підходи до розробки є критично важливим.

4. Розуміння принципів кросплатформної логіки. Розробник має писати код, який буде ефективно працювати та виглядати доречно на різних платформах, враховуючи їхні особливості.

3. Роль Flutter у формуванні компетентностей

Особливості Flutter дозволяють не просто вивчати мобільну розробку, а цілеспрямовано розвивати кожну з вищезазначених компетентностей.

3.1. Формування компетентностей з UI/UX через декларативний підхід

Декларативна парадигма Flutter, де інтерфейс є функцією від стану, та інструмент Hot Reload створюють ідеальні умови для експериментів. Студенти можуть миттєво бачити результат змін у коді, що значно прискорює ітерації розробки та заохочує до пошуку кращих візуальних рішень. Це сприяє глибокому засвоєнню принципів UI/UX, оскільки теоретичні знання одразу підкріплюються практикою.

3.2. Розвиток кросплатформеного мислення

Робота з єдиною кодовою базою змушує студентів мислити абстрактно, створюючи універсальну бізнес-логіку та адаптивні інтерфейси. При цьому Flutter не ізолює від специфіки платформ.

Завдяки механізму Platform Channels, студенти можуть навчитися писати платформо-специфічний код (на Swift/Kotlin) та інтегрувати його у Flutter-застосунок, що формує глибоке розуміння того, як працює взаємодія між спільним та нативним кодом

3.3. Перспективність Flutter як мотиваційний фактор

Згідно з дослідженнями ринку, Flutter стабільно входить до числа найбільш затребуваних кросплатформених технологій[1].

Усвідомлення того, що отримані навички є актуальними та відкривають широкі кар'єрні перспективи, значно підвищує мотивацію студентів. Розширення екосистеми Flutter на веб, десктопні та вбудовані системи робить знання ще більш універсальними, готуючи фахівців, здатних створювати рішення для будь-якої платформи.

3.4. Вплив мови Dart на формування фундаментальних навичок програмування

Dart є сучасною об'єктно-орієнтованою мовою зі строгою типізацією та підтримкою null safety. Вивчення Dart закладає міцний фундамент з принципів ООП, роботи з типами даних та асинхронного програмування (async/await), що є універсальними навичками для будь-якого розробника.

4. Практичні рекомендації щодо впровадження Flutter в освітній процес

Для успішної інтеграції Flutter у навчальні програми доцільно дотримуватися наступних рекомендацій:

– Структура навчального курсу. Курс може бути побудований за принципом «від простого до складного»:

1. Основи мови Dart.
2. Концепція віджетів та побудова UI.
3. Основи управління станом (StatefulWidget, Provider).
4. Навігація між екранами.
5. Робота з мережевими запитами та API.
6. Зберігання даних (локальні та хмарні бази).
7. Поглиблені архітектурні патерни (BLoC/Riverpod).
8. Виконання фінального комплексного проєкту.

Типові навчальні проєкти. Слід пропонувати проєкти різної складності: від «клону» інтерфейсу відомого застосунку для відпрацювання навичок UI до повноцінного клієнт-серверного застосунку (напр., список новин, простий месенджер).

– Використання офіційних ресурсів. Google надає велику кількість якісних безкоштовних навчальних матеріалів, таких як офіційна документація, codelabs(покрокові практичні завдання) та відеокурси, які варто активно використовувати в освітньому процесі.

Висновки. Проведений аналіз доводить, що фреймворк Flutter є не лише сучасною технологією, а й потужним дидактичним інструментом. Його архітектурні особливості та екосистема цілеспрямовано сприяють формуванню повного спектра професійних компетентностей, що вимагаються сучасним ринком праці – від технічних навичок до архітектурного мислення. Інтеграція Flutter в освітній процес дозволяє інтенсифікувати навчання, підвищити мотивацію студентів та підготувати конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно вирішувати бізнес-завдання у сфері мобільної розробки. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку деталізованих методик оцінювання сформованих компетентностей та порівняльний аналіз ефективності навчання Flutter з іншими технологіями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. 2025 Stack Overflow Developer Survey. Stack Overflow Insights – Developer Hiring, Marketing, and User Research. URL: https://survey.stackoverflow.co/2025/ (дата звернення: 25.09.2025).

2. Core Components and Native Components · React Native. React Native · Learn once, write anywhere. URL: https://reactnative.dev/docs/intro-react-native-components (дата звернення: 25.09.2025).

3. Dart documentation. Dart programming language. URL: https://dart.dev/docs (дата звернення: 25.09.2025).

4. Hot reload. Docs | Flutter. URL: https://docs.flutter.dev/tools/hot-reload (дата звернення: 25.09.2025).

5. Ichanska N., Ulko S. Основні аспекти створення мобільних додатків та вибір інструментів їх розробки. *Системи управління, навігації та зв'язку.* Збірник наукових праць. 2020. Т. 1, № 59. С. 74–78. URL: https://doi.org/10.26906/sunz.2020.1.074 (дата звернення: 25.09.2025).

6. Skia. Skia. URL: https://skia.org (date of access: 25.09.2025).

7. What is .NET MAUI? – .NET MAUI. Microsoft Learn: Build skills that open doors in your career. URL: https://learn.microsoft.com/uk-ua/dotnet/maui/what-is-maui?view=net-maui-9.0 (дата звернення: 25.09.2025).

8. Zarichuk O. Comparative analysis of frameworks for mobile application development: Native, hybrid, or cross-platform solutions. *Вісник Черкаського державного технологічного університету.* 2023. Vol. 28, no. 4. P. 19–27. URL: https://doi.org/10.62660/2306-4412.4.2023.19-27 (ддата звернення: 25.09.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

FEATURES OF THE APPLICATION OF VIRTUAL REALITY IN PSYCHOLOGICAL TRAINING OF MILITARY SERVANTS

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.59
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Яндола К.О.,
ст. викладач кафедри психології та педагогіки
Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

Моторя А.В.,
курсант IV курсу льотного факультету
Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

У статті обґрунтовано доцільність використання технологій віртуальної реальності (VR) у психологічній підготовці військовослужбовців в умовах сучасної війни, що характеризується високим рівнем емоційного та психологічного напруження та гібридними загрозами. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення психологічної стійкості та готовності бійців до бойових дій, що закріплено низкою нормативно-правових актів України, зокрема в контексті базової загальновійськової підготовки.

Авторами підкреслено, що VR є ефективним інструментом для симуляції небезпечних бойових сценаріїв без ризику для життя, дозволяючи відпрацьовувати реакцію на стрес (обстріли, засідки) та сприяючи психологічній адаптації. Опитування фокус-групи показало, що 80% респондентів вважають VR перспективним інструментом, але наголошують на важливості врахування моральних та психологічних аспектів.

Авторами також проведено порівняльний аналіз застосування VR та реальних умов тренувань крізь призму педагогічних принципів на основі власно розробленого потенційного сценарію. Обґрунтовано, що VR-технології дозволяють краще реалізувати принципи наочності, послідовності та індивідуалізації, оскільки надають можливість багаторазового повторення, адаптації складності та миттєвого об'єктивного зворотного зв'язку. Однак, реальні тренування залишаються незамінними для формування м'язової пам'яті та повної реалізації принципу зв'язку теорії та практики.

Кірм того, визначено зміну ролі викладача/інструктора. Так, у VR-середовищі він трансформується з безпосереднього керівника на аналітика та модератора, який налаштовує сценарії, проводить аналіз детальних даних, забезпечує індивідуальну корекцію та психологічний дебрифінг. Оптимальним визнано комбінований підхід, що поєднує сильні сторони обох методик.

Ключові слова: *віртуальаї реальність, підготовка військовослужбовців, VR-сценарій, педагогічні приниципи, роль викладача.*

The article substantiates the feasibility of using virtual reality (VR) technologies in the psychological training of military personnel in the context of modern warfare, which is characterized by high levels of emotional and psychological tension as well as hybrid threats. The relevance of the study is determined by the need to strengthen the psychological resilience and combat readiness of soldiers, as enshrined in a number of regulatory acts of Ukraine, particularly in the context of basic military training.

The authors established that VR is an effective tool for simulating dangerous combat scenarios without risk to life, allowing soldiers to practice responses to stress (e.g., shelling, ambushes) and contributing to psychological adaptation. A focus group survey showed that 80% of respondents consider VR a promising tool, while emphasizing the importance of taking into account moral and psychological aspects.

The authors also conducted a comparative analysis of VR application versus real-life training conditions through the lens of pedagogical principles based on a self-developed potential scenario. It was proven that VR technologies enable better implementation of the principles of visualization, consistency, and individualization, as they provide opportunities for repeated practice, adaptive complexity, and instant objective feedback. However, real-life training remains indispensable for developing muscle memory and fully realizing the principle of linking theory to practice. In addition, the changing role of the instructor was identified. In a VR environment, the instructor transforms from a direct supervisor into an analyst and moderator, who configures scenarios, conducts detailed data analysis, ensures individualized correction, and provides psychological debriefing. A combined approach, which integrates the strengths of both methods, was recognized as optimal.

Key words: *virtual reality, military training, VR scenario, pedagogical principles, role of the instructor.*

Постановка проблеми. Психологічна підготовка військовослужбовців є особливо важливою в умовах сучасної війни, яка характеризується не лише інтенсивними бойовими діями, а й високим рівнем емоційного та психологічного напруження. Вона допомагає бійцям зберігати боєздатність, адаптуватися до стресу, ухвалювати виважені рішення та ефективно взаємодіяти в команді.

Актуальність даної проблеми обумовлена тим, що на відміну від воєн минулого, сьогодні військові стикаються з гібридними загрозами, постійним інформаційним тиском та психологічними операціями противника. Психологічна підготовка допомагає навчити бійців долати страх, паніку та тривогу в екстремальних ситуаціях (тим самим підвищуючи психологічну стійкість), підготувати до впливу бойових дій на психіку, включно з емоційним виснаженням та посттравматичним стресовим розладом (тобто сформувати психологічну готовність), зміцнити мотивацію, волю до перемоги та віру в успіх, сприяти злагодженості дій у підрозділі, підвищити довіру між військовослужбовцями тощо.

Важливість психологічної підготовки визначена на державному рівні. В Україні існують нормативно-правові акти, які регламентують організацію та проведення психологічної підготовки військовослужбовців у Збройних Силах України: Закон України «Про військовий обов'язок і військову

службу» [10], Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо окремих питань проходження військової служби, мобілізації та військового обліку» [11], Постанова КМУ «Про затвердження Порядку проведення базової загальновійськової підготовки громадян України, які здобувають вищу освіту, та поліцейських» [12], Програма «Базової загальновійськової підготовки (для підготовки мобілізаційних ресурсів, віерсія 5) (термін навчання 1,5 місяці) [9] тощо. Крім того, з вересня 2025 року в Україні впроваджується обов'язковий курс базової загальновійськової підготовки (в якому психологічна складова відіграє ключову роль) для студентів закладів вищої освіти, що є частиною реформи військової підготовки громадян і здійснюється відповідно до оновленого Закону України «Про військовий обов'язок і військову службу» [10].

Питання якісної організації та реалізації психологічної підготовки є фокусом досліджень таких науковців як: В. Алещенко [1, 2], О, Кокун [2], М. Салюк [13], В. Панок та В . Предко [8], А. Шиделюк [15] тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічна підготовка військовослужбовців є багатогранним процесом, що постійно вдосконалюється. Вона розглядається з різних сторін, адже фахівці шукають найбільш ефективні форми та методи для адаптації бійців до умов сучасних бойових дій. Особлива роль у цьому процесі відводиться віртуальній реальності (далі VR), яка стає ефективним інструментом для моделювання стресових ситуацій. Так, обов'язковою складовою базової загальновійськової підготовки є перегляд фільму «Перший бій» [7, 9].

Дослідження VR (її можливостей, перспектив і загроз) в освіті загалом і у військовій освіті зокрема сьогодні привертає увагу науковців і практиків.

У науковій літературі VR (англ. virtual reality) визначається як «різновид реальності в формі тотожності матеріального й ідеального, що створюється та існує завдяки іншій реальності. У вужчому розумінні – ілюзія дійсності, створювана за допомогою комп'ютерних систем, які забезпечують зорові, звукові та інші відчуття» [4]. Це «створений технічними засобами світ, який передається людині через його відчуття: зір, слух, дотик та інші. Віртуальна реальність – ілюзія дійсності, створювана за допомогою комп'ютерних систем, які забезпечують зорові, звукові та інші відчуття» [6]. Віртуальна реальність – це «технологія, що дозволяє створювати імітацію реального світу, в якому користувач може взаємодіяти з об'єктами та середовищем» [5]; це «повністю цифровий світ, створений за допомогою комп'ютерних систем, які забезпечують повний спектр відчуттів (зорових, звукових, тактильних та інших)» [14].

Отже, VR – це технологія, що дозволяє створити імітацію реального або повністю цифрового світу, з яким користувач може взаємодіяти. У військовій підготовці VR розглядається як інструмент, що забезпечує ілюзію дійсності, передаючи зорові, звукові, а іноді й тактильні відчуття.

У військовій підготовці, особливо в психологічній, VR є високоефективним з таких причин. По-перше, вона дозволяє симулювати небезпечні бойові сценарії без реального ризику для життя та здоров'я військовослужбовців. Інструктори можуть повністю контролювати умови, рівень стресу та інтенсивність тренувань. По-друге, завдяки високоякісній графіці та звуку, VR-симуляції створюють враження справжнього бою, дозволяючи бійцям відпрацьовувати реакцію на стресові ситуації, як обстріл чи раптові засідки. Це сприяє психологічній адаптації до бойових умов, зменшуючи ймовірність паніки. Крім того, тренування у VR є значно дешевшими, ніж реальні навчання з використанням боєприпасів, техніки та ресурсів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значні переваги VR у військовій підготовці, існують невирішені проблеми, які потребують уваги для її ефективного застосування. Особливо гостро стоять питання, пов'язані зі створенням віртуальних світів, що відповідають вимогам підготовки та ґрунтуються на педагогічних принципах. Так, наразі немає єдиних стандартів для розробки VR-сценаріїв, що ґрунтувалися б на чітких педагогічних принципах. Навчальні програми часто створюються на основі технічних можливостей, а не на основі потреб бійців. Це призводить до того, що симуляції можуть бути захопливими, але не завжди ефективними для формування конкретних навичок.

Формулювання цілей статті. З огляду на це метою статті є обґрунтування доцільності використання VR-технологій у психологічній підготовці особового складу, на основі потенційного VR-сценарію базового навчання порівняти VR і традиційні методи за педагогічними принципами та визначити специфіку ролі викладача у VR-середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Застосування VR у військовій сфері сьогодні є багатогранним і постійно розширюється, охоплюючи не лише бойову підготовку, але й інші важливі напрями. Так, сьогодні в освітній закладах та навчальних центрах VR-симулятори активно використовуються для відпрацювання навичок поводження зі зброєю, ведення вогню та тактичних маневрів. Військові симулятори польотів, керування танками чи іншою важкою технікою допомагають пілотам і механікам опанувати навички в безпечному середовищі. VR використовується для зняття фантомного болю, а також для фізичної та психологічної реабілітації поранених.

В даній статті ми хочемо зосередиися на використанні VR у формуванні та зміцненні психологічної стійкості особового складу під час боротьби з бронетехнікою противника, що є одним із ключових елементів базової загальновійськової підготовки [10].

Нами було розроблено потенційний сценарій цього елемену заняття із засосуванням VR. Створенню сценарію передувало опитування військовослужбовців щодо їх ставлення до технологій VR внавчанні, ознайомлення з досвідом проведення зазначеного елементу 201-шої зенітно ракетної бригадо імені гетьмана Пилипа Орлика, 38-го «Васильківського» об'єднаного навчального центру, табору Гайок, а також власного досвіду в якості інструкторів.

Щодо ставлення вйськовослужбовців до використання VR в психологічній підготовці зазначимо насупне. Результати проведеного опитування нами (курсанти Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, загальна вибірка 179 осіб) свідчать про високий рівень зацікавленості та готовності респондентів до використання VR-технологій у різних сферах діяльності, зокрема в освітньому процесі. Більшість опитаних (62% респондентів) мають позитивний досвід взаємодії з віртуальною реальністю загалом, а майже половина (49,1% респондентів) позитивно ставиться до її застосування у навчанні. Це свідчить про зростаючу популярність VR як сучасного, інтерактивного інструменту освіти, який викликає зацікавленість, особливо серед молоді.

Респонденти вбачають у VR не лише потенціал для розваг, а й значну користь у професійній підготовці, розвитку психологічних навичок та саморегуляції. Віртуальна реальність сприймається як ефективний засіб для релаксації (так вважають понад 52% вибірки), тренування соціальних навичок (20,3% респондентів), а також для подолання фобій, відпрацювання майндфулнес-практик.

Отже, отримані дані підтверджують, що VR-технології мають певний освітній потенціал і сприймаються здебільшого позитивно як здобувачами освіти, так і фахівцями. Навчання у віртуальній реальності стає привабливим форматом, що поєднує елементи інтерактивності, емоційного залучення та практичної користі. Це відкриває широкі можливості для впровадження VR у психологічну підготовку, адже така форма навчання підвищує мотивацію, ефективність засвоєння знань і формування професійних компетентностей.

Крім того, ми провели опитування серед офіцерів структур психологічної підримки персоналу Повітряних Сил ЗС України, які проходили підвищення кваліфікації (загалом 22 військовослужбовця), у форматі фокус-групи. Результати опитування показали наступне.

VR є перспективним інструментом на заняттях із психологічної підготовки (так відповідли 80% респондентів). Навчальні центри, що мають доступ до VR-технологій, активно їх використовують. Однак, крім суто технічного аспекту, вкрай важливо враховувати моральні та психологічні фактори для забезпечення ефективності та безпеки тренувань.

Серед моральних аспектів варто врахувати наступне. Треба бути впевненим, що симуляції не призведуть до десенсибілізації бійців до насильства та жорстокості. Метою є не створення бездумних «вбивць», а формування психічно стійких і морально відповідальних захисників. Також важливо, щоб симуляції були розроблені таким чином, аби не спричинити психологічних травм або етичних дилем, які можуть дезорієнтувати бійців у реальному житті. Сценарії мають бути розроблені з повагою до моральних цінностей. Наприклад, симуляції, що імітують агресію проти цивільних, можуть мати негативні наслідки для психіки та морального стану.

До психологічних аспектів представники фокус-групт віднесли необхідність врахування індивідуальних особливостей. Кожна людина по-різному реагує на стрес. Заняття з VR повинні враховувати індивідуальні особливості психіки, щоб не перевантажити її. Важливо мати механізми адаптації складності сценаріїв для різних бійців. Крмі того, VR може викликати сильні емоції, зокрема страх, паніку чи гнів. Інструктори мають бути підготовлені до роботи з цими реакціями, щоб допомогти бійцям їх усвідомити та контролювати. VR-тренування мають бути спрямовані на поступову інокуляцію стресу, а не на його шокове застосування. Поступове збільшення складності та інтенсивності допомагає психіці адаптуватися без травматичних наслідків. Важливо, що після інтенсивних тренувань у VR необхідні спеціальні психологічні дебрифінги, де бійці можуть обговорити свої переживання, отримати зворотний зв'язок та емоційну підтримку. Це допомагає запобігти накопиченню негативних емоцій.

Щодо створення потенційного сценарію для формування та зміцнення психологічної стійкості особового складу під час боротьби з бронетехнікою противника ми виходили із загальних прицнипів створення подібних сценаріїв, зазначених у [3, 16, 17] та загальної мети при виконанні цього элементу базової загальновійськової підготовки [10].

Ввважаємо, що важливим є не тільки розробка сценарію, але й методично грамотно побудоване заняття із його застосуванням, яке має передбачати дотримання основних педагогічних принципів і зміну ролі викладача (інструктора).

Порівняльний аналіз методики проведення військових занять у VR та в реальних умовах демонструє їхні переваги та недоліки, а також підкреслює необхідність дотримання педагогічних принципів для забезпечення їхньої ефективності (табл. 1).

Таблиця 1

Дотримання педагогічних принципів під час проведення заняття в реальних та віртуальних умовах

VR	Реальні умови	Ступінь реалізації педагогічного принципу
Наочність		
Забезпечує високий рівень наочності та занурення. Створює реалістичні візуальні та звукові моделі бойових дій	Наочність досягається через фізичні об'єкти, що дозволяє бійцям відчути їхні розміри, вагу та реальні властивості	Обидві методики відпо-відають принципу наоч-ності, але VR дозволяє відтворити сценарії, які неможливо показати в реальності
Доступність та послідовність		
Дозволяє вибудувати чітку послідовність занять, переходячи від простих сценаріїв до складніших. Можливість багаторазового повторення без додаткових витрат	Доступність та послі-довність обмежені наявні-стю техніки, полігонів, по-годними умовами та іншими факторами. Кожне заняття вимагає значних ресурсів	VR ефективно реалізує принцип послідовності та систематичності, що є фундаментальним для засвоєння навичок
Відпрацювання практичних навичок		
Дозволяє відпрацювати тактичні та психологічні навички, але не фізичні. Бійці можуть ухвалювати рішення та взаємодіяти, але не відчувають фізичного навантаження	Забезпечують повне фізичне та практичне відпрацю-вання навичок, що є незамінним для формування м'язової пам'яті	Реальні заняття повністю відповідають принципу зв'язку теорії та практики, в той час як VR є лише додатковим інструментом для його реалізації.
Індивідуалізація та диференціація		
Дає змогу індивідуалізувати навчальний процес, змінюючи складність сценаріїв залежно від рівня підготовки кожного бійця	Індивідуальний підхід складний через груповий характер тренувань	VR-технології дозволяють краще реалізувати принцип індивідуалізації та дифе-ренціації, адаптуючи навчання під потреби кожного курсанта
Зворотний зв'язок		
Надає миттєвий та детальний зворотний зв'язок щодо дій військовослужбовця, фіксуючи по-милки та правильні рішення	Зворотний зв'язок надається інструктором, що може бути менш об'єктивним та детальним	VR забезпечує дотримання принципу активності та свідомості, дозволяючи бійцю бачити та аналізувати результати своїх дій

Отже, впровадження VR-технологій у військову підготовку має не замінити реальні тренування, а доповнити їх. Ефективність методики залежить від того, наскільки вона відповідає педагогічним принципам. Застосування VR у навчанні дозволяє краще реалізувати принципи наочності, послідовності, систематичності та індивідуалізації, що робить процес більш ефективним та швидким. Водночас, реальні тренування залишаються незамінними для повної реалізації принципу зв'язку теорії та практики і формування фізичної та психологічної стійкості в реальних умовах. Комбінований підхід, що поєднує VR-симуляції та реальні заняття, є найбільш оптимальним для сучасної військової підготовки.

Таблиця 2

Дії тренера під час проведення заняття в реальних та віртуальних умовах

VR	Реальні умови
Налаштування сценаріїв – тренер не керує процесом безпосередньо, а налаштовує параметри VR-симуляції, регулюючи складність, погодні умови та інтенсивність	Безпосереднє керівництво – тренер фізично присутній на полігоні чи в навчальному центрі. Він дає команди, коригує дії бійців у реальному часі та демонструє правильні техніки
Аналіз даних – після заняття тренер аналізує детальні дані, які збирає система: швидкість реакції, точність, послідовність дій. Це дозволяє провести об'єктивний аналіз ефективності дій бійця	Контроль безпеки – тренер відповідає за безпеку військовослужбовців, запобігаючи травмам та нещасним випадкам
Індивідуальна корекція – тренер може давати індивідуальні рекомендації кожному військовослужбовцю, спираючись на точні дані, а не лише на спостереження	Емоційна підтримка – тренер надає пряму психологічну підтримку, спостерігаючи за реакціями бійців, допомагаючи їм впоратися зі страхом та стресом
Дистанційне керування – тренер може віддалено керувати симуляцією, змінюючи умови або надаючи підказки	Особиста демонстрація – інструктор може особисто показати, як виконувати те чи інше завдання, використовуючи приклад як ефективний метод навчання
Психологічний дебрифінг – після VR-сесії тренер проводить обговорення, допомагаючи бійцям усвідомити свої емоційні реакції та переживання, викликані симуляцією	Груповий аналіз – після заняття тренер проводить розбір помилок та успіхів для всієї групи

Щодо зміни ролі викладача під час проведення заняття із застосуванням VR, зазначимо наступне. Так, у реальних умовах викладач (тренер) є активним учасником та безпосереднім керівником процесу. У VR-середовищі роль викладача змінюється. Він стає аналітиком та модератором, що контролює процес за допомогою технологій. Основні дії викладача в описаних двох форматах проведення заняття наведені в табл. 2.

Отже, хоч кінцева мета тренера в обох випадках однакова – підготовка бійця, але методи та інструменти суттєво відрізняються. У реальних умовах тренер є безпосереднім лідером, який керує групою та забезпечує безпеку. У VR його роль трансформується в аналітика та педагога, який використовує технології для індивідуалізованого та об'єктивного навчання. Комбінація обох підходів дозволяє максимально ефективно використовувати сильні сторони кожного.

Висновки та перспективи дослідження. Подальші дослідження мають бути спрямовані на: створення єдиних стандартів та педагогічних принципів для розробки VR-сценаріїв у військовій підготовці; розробку нових, більш реалістичних та психологічно достовірних VR-сценаріїв, що враховуватимуть індивідуальні особливості бійців. Вважаємо, що перспективними також є проведення поглиблених досліджень впливу VR-симуляцій на моральний стан та десенсибілізацію військовослужбовців. При цьому важливо проводити детальний аналіз та розробку нових навчальних програм для підготовки інструкторів, які ефективно працюватимуть в умовах VR.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алещенко В. Формування психологічної готовності військовослужбовців до ведення бойових дій. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. №74(4). С. 5–13.
2. Алещенко В., Кокун О. Психологічний супровід військовослужбовців у бойових умовах: виклики сучасності. *Психологічний часопис.* 2025. № 11(1). С. 18–33.
3. Використання засобів доповненої та віртуальної реальностей в навчальному середовищі закладів загальної середньої освіти : методичні рекомендації / за ред. С. Г. Литвинова. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. 74 с.
4. Вільна енциклопедія. *Вікіпедія:* веб-сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D1%80%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C (дата звернення 29.09.2025).
5. Віртуальна реальність: перспективи та застосування**.** *Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій:* веб-сайт. URL: https://duikt.edu.ua/ua/news-1-570-11292-virtualna-realnist-perspektivi-ta-zastosuvannya_kafedra-informaciynih-sistem-ta-tehnologiy (дата звернення 29.09.2025).
6. Віртуальна реальність: принципи роботи та переваги для навчання. *TeachHub. Незалежна Освітня Корпорація :* веб-сайт. URL: https://teach-hub.com/virtualna-realnist/ (дата звернення 29.09.2025).
7. Мукутун К. Перший віртуальний бій. Як українські дизайнери створили VR-фільм для підготовки цивільних до війни. *Ветеран медіа:* веб-сайт. URL: https://veteranmedia.org/pershyj-virtualnyj-bij-yak-ukrayinski-dyzajnery-stvoryly-vr-film-dlya-pidgotovky-czyvilnyh-do-vijny/ (дата звернення 29.09.2025).
8. Панок В.Г., Предко В.В. Посткризовий розвиток: психологічні аспекти допомоги військовим *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2024. № 3. С. 25–33.
9. ТП 7-00(206)246.63. Програма «Базової загальновійськової підготовки (для підготовки мобілізаційних ресурсів, версія 5) (термін навчання 1,5 місяці)». Київ: Головне управління доктрин та підготовки ГШ (J7)ЗСУ, 2024. 236 с.
10. Про військовий обов'язок і військову службу : Закон України від 25 берез. 1992 р. № 27. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2232-12#Text (дата звернення 29.09.2025).
11. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо окремих питань проходження військової служби, мобілізації та військового обліку : Закон України від 11 квіт. 2024 р. № 19. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3633-20#Text (дата звернення 29.09.2025).
12. Про затвердження Порядку проведення базової загальновійськової підготовки громадян України, які здобувають вищу освіту, та поліцейських : постанова Кабінету міністрів України від 21 черв. 2024 р. № 734. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/734-2024-%D0%BF#Text (дата звернення 29.09.2025).
13. Салюк М., Меркулов М. Психологічні особливості посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців. *Молодий вчений*. 2024. № 4 (128), С. 114–119.
14. Сухорукова Г. Віртуальна та доповнена реальність: VR у бізнесі та в житті. *KYIV STAR BUSINESS HUB :* веб-сайт. URL: https://hub.kyivstar.ua/articles/virtualna-ta-dopovnena-realnist-vr-u-biznesi-ta-v-zhitti (дата звернення 29.09.2025).
15. Шиделко А.В. Наслідки впливу бойового стресу на психологічний стан особистості військовослужбовця. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина».* 2022. № 1 (6). С. 476–486.
16. Freina L. & Ott, M. A Literature Review on Immersive Virtual Reality in Education: State Of The Art and Perspectives. *Conference Paper: E-Learning and Software for Education*. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/280566372_A_Literature_Review_on_Immersive_Virtual_Reality_in_Education_State_Of_The_Art_and_Persp ectives (дата звернення 29.09.2025).
17. Sveistrup H. Motor Rehabilitation and using virtual reality. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*. 2010. № 10. URL: https://jneuroengrehab.biomedcentral.com/articles/10.1186/1743-0003-1-10 (дата звернення 29.09.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

ВІРТУАЛЬНІ ЛАБОРАТОРІЇ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ

VIRTUAL LABORATORIES FOR TRAINING COMPUTER SCIENCE TEACHERS AT UNIVERSITIES

УДК 378 147: 004
DOI https://doi.org/10.32782/ip/87.60
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Яцюк С.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної математики та методики навчання інформатики Волинського національного університету імені Лесі Українки

Юнчик В.Л.,
доцент кафедри загальної математики та методики навчання інформатики Волинського національного університету імені Лесі Українки

Книш Ю.В.,
аспірант кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки

Світницька І.С.,
аспірант кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки

У статті розглядається використання віртуальних лабораторій для підготовки вчителів інформатики в університетах. Тематика статті обумовлена швидким розвитком інформаційних технологій та необхідністю інтеграції новітніх методів навчання у освітній процес. Основною метою дослідження є аналіз ефективності віртуальних лабораторій у підготовці фахівців, а також визначення їх впливу на якість навчання. У статті визначено завдання дослідження, об'єкт та предмет, а також наведено огляд основних компонентів віртуальних лабораторій, зокрема онлайн-середовищ для програмування, симуляторів мереж, віртуальних середовищ для баз даних, систем для вивчення алгоритмів і структур даних, а також лабораторій з кібербезпеки.
Використання платформ, таких як Replit, Cisco Packet Tracer, db-fiddle, Visualgo.net, TryHackMe та Hack The Box, дозволяє добувачам освіти отримувати практичний досвід у безпечному середовищі. Переваги віртуальних лабораторій, зокрема доступність, безпека, практичний досвід і можливість спільної роботи, сприяють розвитку навичок, необхідних для професійної діяльності. Стаття також містить аналіз використання віртуальних лабораторій в університетах України та за кордоном, порівнюючи їхні переваги та недоліки.
Крім того, обговорюється роль віртуальних лабораторій у розвитку тих навичок здобувачів освіти, що є важливими для їхньої професійної підготовки. Стаття пропонує рекомендації для науково-педагогічних працівників щодо впровадження віртуальних лабораторій та акцентує увагу на необхідності модернізації навчальних програм з урахуванням нових технологій та інструментів. У висновках підкреслюється важливість інтеграції віртуальних лабораторій у навчальний процес для підвищення якості підготовки вчителів інформатики, а також наводяться перспективи подальших досліджень у цій галузі.
Стаття є корисним ресурсом для науково-педагогічних працівників, добувачів освіти та фахівців, які прагнуть впроваджувати інноваційні технології у навчання інформатики.

Ключові слова: *вчитель інформатики, освіта, віртуальна лабораторія, дистанційне навчання, змішане навчання.*

The article discusses the use of virtual laboratories for training computer science teachers at universities. The topic of the article is determined by the rapid development of information technologies and the need to integrate the latest teaching methods into the educational process. The main objective of the study is to analyze the effectiveness of virtual laboratories in training specialists, as well as to determine their impact on the quality of education. The article defines the research objectives, object, and subject, and provides an overview of the main components of virtual laboratories, including online programming environments, network simulators, virtual environments for databases, systems for studying algorithms and data structures, and cybersecurity laboratories.
The use of platforms such as Replit, Cisco Packet Tracer, db-fiddle, Visualgo.net, TryHackMe, and Hack The Box allows students to gain practical experience in a safe environment. The advantages of virtual laboratories, including accessibility, security, practical experience, and the ability to collaborate, contribute to the development of the skills necessary for professional activity. The article also analyzes the use of virtual laboratories in universities in Ukraine and abroad, comparing their advantages and disadvantages.
In addition, the role of virtual laboratories in developing the skills of students that are important for their professional training is discussed. The article offers recommendations for scientific and pedagogical workers on the implementation of virtual laboratories and emphasizes the need to modernize educational programs, taking into account new technologies and tools. The conclusions emphasize the importance of integrating virtual laboratories into the educational process to improve the quality of training for computer science teachers, and also outline prospects for further research in this area.
The article is a useful resource for scientific and pedagogical workers, students, and specialists who seek to implement innovative technologies in computer science education.

Key words: *computer science teacher, education, virtual laboratory, distance learning, blended learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Гострою проблемою у сучасній освіті постає модернізація методів навчання відповідно до вимог часу. Підготовка вчителів інформатики повинна спрямовуватись на практичний досвід у безпечному середовищі [2, с. 79; 6, с. 127; 7, с. 21–25]. Таку можливість забезпечують віртуальні лабораторії. Вони стають важливим інструментом у підготовці вчителів інформатики. У контексті швидкого розвитку інформаційних технологій та зростання кількості кіберзагроз вчителі повинні мати можливість використовувати сучасні засоби навчання, які дозволяють адаптуватися до нових викликів і вимог [1, с. 243; 2, с. 82].

Сьогодні важливо не лише передати теоретичні знання, але й забезпечити здобувачам освіти практичні навички, які вони зможуть застосувати в реальному житті [3, с. 116–117; 4, с. 144–148]. Віртуальні лабораторії пропонують унікальну можливість для реалізації цих цілей, адже вони дозволяють здобувачам освіти експериментувати з реальними сценаріями, виконуючи завдання, що

імітують реальні умови роботи у сфері інформаційних технологій.

Крім того, в умовах пандемії, війни та переходу до дистанційного навчання віртуальні лабораторії стали особливо актуальними, оскільки вони дозволяють навчатись незалежно від геолокації. Інтеграція таких платформ у навчальний процес не лише покращить якість освіти, але й буде сприяти розвитку компетентностей здобувачів освіти, які необхідні їм для професійної роботи [5, с.43].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Бардадим О., Войтович І. розглядали створення віртуальних лабораторій як засіб візуалізації навчального матеріалу. Волікова М., порівнюючи різні методи навчання у вищих навчальних закладах України, наголосила на перевагах та недоліках інноваційних методів навчання. Дрокіна А. С. у своїх дослідженнях показує, що віртуальні лабораторії є ефективним інструментом реалізації STEM-освіти. Лемешко О., Єременко О. наголошують на особливостях створення віртуальної лабораторії кібербезпеки для дистанційного навчання. Павлова С., Сарибога Г. розглянули створення віртуальних лабораторій з використанням роботизованих систем.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На важливості впровадження дистанційної освіти і, зокрема, віртуальних лабораторій акцентують увагу українські та закордонні науковці та окреслюють проблеми лише в окремих галузях. Проте залишається невирішеною проблема щодо аналізу ефективності використання віртуальних лабораторій у підготовці вчителів інформатики.

Метою даного **дослідження** є аналіз ефективності використання віртуальних лабораторій у підготовці вчителів інформатики, а також визначення їхнього впливу на якість навчання.

Завдання дослідження:

1. Визначити основні компоненти віртуальних лабораторій для підготовки вчителів інформатики.
2. Проаналізувати переваги та недоліки використання віртуальних лабораторій у навчальному процесі.
3. Виокремити приклади використання віртуальних лабораторій у навчанні.
4. Надати рекомендації щодо впровадження віртуальних лабораторій у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Віртуальні лабораторії забезпечують середовище для проведення експериментів, навчальних практик і досліджень без необхідності фізичного доступу до обладнання. Вони можуть включати симуляції програмування, роботи з базами даних, мережевої безпеки та інших аспектів інформатики. У цьому контексті, віртуальні лабораторії стають важливим об'єктом у підготовці майбутніх вчителів інформатики.

Базовими компонентами віртуальної лабораторії для вчителів інформатики доцільно вважати онлайн-середовища для програмування, симулятори мереж, віртуальні середовища для баз даних, вивчення алгоритмів і структур даних, віртуальні лабораторії з кібербезпеки.

Онлайн-середовища для програмування є важливими інструментами в навчальному процесі підготовки вчителів інформатики. Вони забезпечують здобувачам можливість писати, тестувати та запускати код у реальному часі, що підвищує ефективність навчання та заохочує до самостійної роботи. Використання таких платформ, як Replit, Glitch, CodeSandbox і інших, дозволяє здобувачам отримати практичний досвід програмування без необхідності встановлення додаткового програмного забезпечення на своїх комп'ютерах. Це зменшує бар'єри для навчання та забезпечує гнучкість у виборі місця навчання. Більшість платформ зручний інтерфейс, що полегшує процес навчання новим мовам програмування. Це дозволяє здобувачам швидко освоїти основи без необхідності вивчення складних налаштувань. Онлайн-середовища часто мають функції спільної роботи, які дозволяють здобувачам працювати над проєктами разом, обмінюватися ідеями та отримувати зворотний зв'язок у реальному часі [8, с. 8–9]. Це сприяє розвитку командної роботи та комунікаційних навичок. Також онлайн-платформи надають можливість автоматичного тестування коду, що дозволяє здобувачам перевіряти свої рішення на правильність і отримувати миттєві результати. Це допомагає виявляти помилки та покращувати навички налагодження.

В українських університетах віртуальні лабораторії починають впроваджуватися в навчальний процес. Наприклад, національний університет «Львівська політехніка», де віртуальне навчальне середовище забезпечує доступ до ресурсів для дистанційного навчання, що дозволяє здобувачам виконувати практичні завдання з інформатики; Київський національний університет імені Тараса Шевченка, який використовує платформи для віртуальних лабораторій, які дозволяють здобувачам працювати з програмуванням та базами даних.

Вищі навчальні заклади за кордоном також активно впроваджують віртуальні лабораторії, наприклад:

California State University Long Beach (США), де впроваджено Smart Campus Initiative, що включає в себе віртуальні лабораторії для програмування та мережевих технологій; University of Birmingham (Великобританія), де створення «живої лабораторії» для впровадження сучасних інструментів у навчальний процес.

Дослідження показує, що за кордоном більша гнучкість у використанні технологій, доступ до ресурсів та інтеграція з існуючими платформами.

В Україні спостерігається поступове впровадження, але з обмеженими ресурсами, де часто відсутня інфраструктура для повноцінного впровадження віртуальних лабораторій, у той час як закордонні університети мають доступ до сучасних технологій та фінансування [9, с. 12–20].

Прикладами платформ для онлайн-програмування є:

● **Replit**, яке є одним із найбільш популярних онлайн-середовищ (Рис.1) для програмування, підтримує безліч мов, таких як Python, JavaScript, Java, C++, та багато інших; надає можливість створення проєктів (Repls) з нуля або використання шаблонів; дозволяє спільну роботу в реальному часі за допомогою функції “Live Collaboration” та інтеграцію з GitHub для імпорту та експорту проєктів.

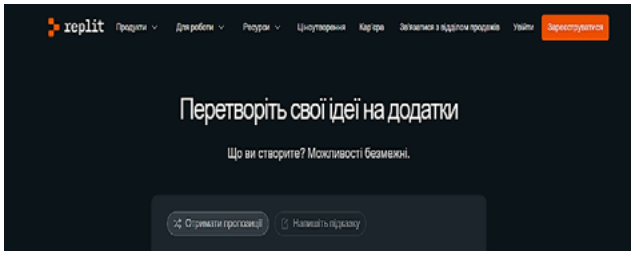


Рис. 1. Головне вікно платформи Replit

● **Glitch** спеціалізується на веброзробці, дозволяючи користувачам створювати вебдодатки та працювати з JavaScript, HTML і CSS. Дозволяє миттєвий перегляд змін у коді без перезавантаження сторінки, створення «проєктів» на основі готових шаблонів, спільне редагування проєктів з іншими користувачами.

● **CodeSandbox** є платформою для веброзробки, яка підтримує фреймворки, такі як React, Vue та Angular (Рис. 2). Надає можливість створення «пісочниць» для тестування ігор і бібліотек, дозволяє інтеграцію з GitHub та іншими ресурсами для спільного кодування та доступ до інструментів для швидкого старту.

Рис. 2. Головне вікно платформи CodeSandbox

Використовувати онлайн-середовища у навчанні можна під час виконання різного роду практичних робіт, освоєння нових технологій та отримання зворотнього зв’язку, що запобігає виникненню проблем між викладачем та здобувачем освіти.

Симулятори мереж є важливими інструментами в підготовці вчителів інформатики, оскільки вони дозволяють здобувачам освіти створювати, відлагоджувати та тестувати мережі у онлайн-середовищі.

Використання таких програм, як Cisco Packet Tracer та GNS3, дозволяє здобувачам глибше зрозуміти принципи роботи мережевих протоколів, конфігурації пристроїв та основи мережевої безпеки. Здобувачі освіти можуть працювати в реальному середовищі, що дозволяє їм отримати практичний досвід у налаштуванні мережевих пристроїв і протоколів.

Симулятори забезпечують безпечне середовище для експериментів, де здобувачі можуть без ризику для реальних систем тестувати різні налаштування та конфігурації та працювати в будь-який час і з будь-якого місця, що забезпечує гнучкість у навчальному процесі, дозволяє візуалізувати мережу, що допомагає краще зрозуміти структуру та функціонування мереж.

Cisco Packet Tracer є одним з найпопулярніших симуляторів мереж, розробленим компанією Cisco (Рис. 3). Він надає можливість моделювати мережі різних конфігурацій за допомогою віртуальних маршрутизаторів, комутаторів та інших мережевих пристроїв.

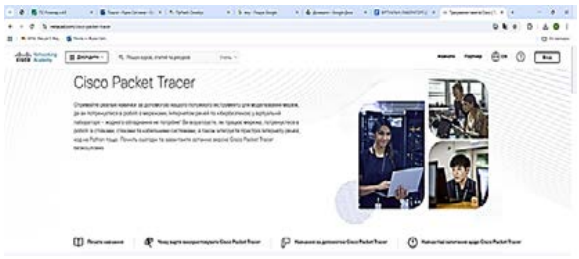


Рис. 3. Головне вікно симулятора Cisco Packet Tracer

Під час навчання здобувачі можуть виконувати лабораторні роботи, що включають налаштування мережевих протоколів, управління трафіком і виявлення проблем у мережі.

GNS3 є потужним симулятором, який дозволяє створювати складні мережі за допомогою віртуалізації реальних мережевих операційних систем (Рис. 4). Він підтримує інтеграцію з реальними пристроями та забезпечує більшу гнучкість у налаштуванні. Здобувачі освіти можуть створювати реалістичні мережі, експериментувати з налаштуваннями та тестувати різні сценарії, що дозволяє глибше зрозуміти концепції мережевої інженерії.

Рис. 4. Головне вікно симулятора GNS3

Симулятори використовуються для проведення лабораторних робіт, де здобувачі виконують завдання на налаштування мереж, управління трафіком і виявлення проблем. Здобувачі можуть працювати над проєктами, які передбачають створення мережі для конкретних сценаріїв, таких як розробка корпоративної мережі або мережі для невеликої компанії. Симулятори дозволяють тестувати різні конфігурації та виявляти проблеми без ризику для реальних мереж, що сприяє розвитку навичок налагодження.

Використання симуляторів допомагає здобувачам підготуватися до професійних сертифікацій, таких як CCNA, CCNP, оскільки вони надають можливість практикуватися в налаштуванні реальних мережевих технологій.

Симулятори мереж, такі як Cisco Packet Tracer і GNS3, є важливими інструментами для підготовки вчителів інформатики. Вони забезпечують практичний досвід, безпечне середовище для експериментів і можливість вивчення побудови мереж. Використання цих симуляторів у навчальному процесі сприяє розвитку навичок, необхідних для професійної діяльності в сфері інформаційних технологій.

Віртуальні середовища для баз даних (БД) є важливими інструментами у підготовці вчителів інформатики, оскільки вони дозволяють здобувачам освіти отримувати практичний досвід роботи без необхідності налаштування фізичних серверів або установлення складного програмного забезпечення. Використання таких платформ, як db-fiddle, SQL Fiddle та інших, забезпечує зручний доступ до інструментів для виконання SQL-запитів, створення таблиць і обробки даних.

Основними платформи для роботи з БД є:

- **db-fiddle**, що дозволяє користувачам створювати та тестувати SQL-запити в різних СУБД (системах управління базами даних), таких як MySQL, PostgreSQL та SQLite. Здобувачі можуть використовувати db-fiddle для виконання практичних завдань, таких як створення таблиць, вставка даних та виконання запитів;
- **SQL Fiddle**, що дозволяє тестувати SQL-запити в різних СУБД, включаючи MySQL, PostgreSQL, Oracle та SQLite. Здобувачі можуть використовувати SQL Fiddle для виконання завдань, пов'язаних з нормалізацією бази даних, написанням складних запитів та аналізом даних.

Віртуальні середовища для баз даних, такі як db-fiddle і SQL Fiddle, є важливими інструментами для підготовки вчителів інформатики. Вони надають доступ до практичних інструментів для роботи з SQL, що дозволяє студентам набувати необхідних навичок у створенні та управлінні базами даних. Використання цих платформ у навчальному процесі сприяє розвитку практичних навичок, необхідних для професійної діяльності в сфері інформаційних технологій.

Вивчення алгоритмів і структур даних є ключовим аспектом підготовки студентів у галузі інформатики. Інтерактивні платформи, які дозволяють візуалізувати ці концепції, надають студентам можливість краще зрозуміти, як працюють алгоритми, і як структури даних допомагають у вирішенні різних завдань.

Рис. 5. Головне вікно платформи Visualgo

Такі платформи, як Visualgo.net (Рис. 5), пропонують унікальні можливості для експериментування та навчання. Вони дозволяють здобувачам бачити, як алгоритми працюють у реальному часі. Це допомагає краще зрозуміти, як змінюються дані на кожному етапі виконання алгоритму. Здобувачі можуть експериментувати з різними алгоритмами, змінюючи вхідні дані та параметри, що дозволяє їм бачити, як це впливає на виконання алгоритму. Є можливість отримувати миттєвий зворотний зв'язок. Здобувачі можуть працювати з платформами в будь-який час, що дозволяє їм вчитися у власному темпі.

Користувачі можуть використовувати Visualgo.net для виконання завдань, пов'язаних з алгоритмами, спостерігаючи за їхнім виконанням і вивчаючи їхні особливості.

Платформа **Codecademy** (Рис. 6) пропонує інтерактивні курси з програмування, включаючи вивчення алгоритмів і структур даних. Серед функцій можна перерахувати:

- інтерактивні вправи, які дозволяють студентам практикуватися у написанні алгоритмів;
- пояснення концепцій у текстовому та візуальному форматі;
- зворотний зв'язок у реальному часі про правильність виконання завдань.

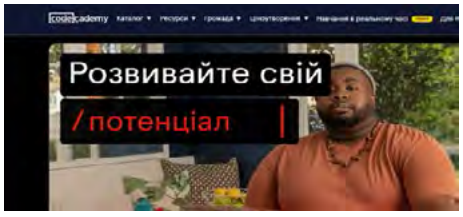


Рис. 6. Головне вікно платформи Codecademy

Платформа дозволяє здобувачам тестувати свої алгоритми та налагоджувати їх у візуальному режимі, що сприяє розвитку навичок програмування.

Наступна платформа **LeetCode** – це платформа, яка пропонує різноманітні задачі на програмування, включаючи алгоритми та структури даних (Рис. 7). Містить величезну бібліотеку задач, від простих до складних, з можливістю вибору алгоритмів для розв'язання та зворотний зв'язок.

Рис. 7. Головне вікно платформи LeetCode

Здобувачі можуть використовувати LeetCode для підготовки до співбесід, вирішуючи задачі з алгоритмів і структур даних.

Дані платформи використовуються для проведення робіт, які повязані з практичним застосуванням, де здобувачі освіти виконують завдання на вивчення алгоритмів і структур даних. Здобувачі можуть працювати над проєктами, які вимагають застосування алгоритмів для вирішення поставлених завдань, наприклад, оптимізація даних. Платформи дозволяють здобувачам тестувати свої алгоритми та налагоджувати їх у візуальному режимі, що сприяє розвитку навичок програмування та дозволяють підготуватися до професійних сертифікацій, таких як Google IT Certification, оскільки вони надають можливість практикуватися в алгоритмах.

Системи для вивчення алгоритмів і структур даних та програмування, такі як Visualgo.net, Codecademy та LeetCode, є важливими інструментами для підготовки вчителів інформатики. Вони надають можливість візуалізації, експериментування та практичного навчання, що сприяє розвитку навичок, необхідних для вчителя інформатики. Використання цих платформ у навчальному процесі допомагає здобувачам краще зрозуміти алгоритми та структури даних, що є основою для їхньої подальшої кар'єри.

Здобувачі освіти можуть працювати з лабораторіями з будь-якого місця, забезпечуючи гнучкість у навчанні та експериментувати без ризику пошкодження реального обладнання.

Рекомендації щодо використання віртуальних лабораторій для здобувачів освітньо-професійної програми "Середня освіта. Інформатика":

1. Оберіть платформи, які пропонують доступні та якісні віртуальні лабораторії (наприклад, Labster, PhET, або інші) та переконайтеся, що платформи доступні для всіх здобувачів, включаючи тих, хто має обмежений доступ до інтернету.

2. Інтегруйте віртуальні лабораторії у навчальні плани, щоб вони доповнювали теоретичні знання та створіть завдання, які студенти можуть виконати у віртуальних лабораторіях, щоб закріпити матеріал.

3. Методику навчання розробіть, починаючи з простих завдань, поступово ускладнюючи їх. Це допоможе здобувачам адаптуватися до нових технологій. Використовуйте групову роботу, що буде сприяти розвитку командних навичок.

4. Використовуйте віртуальні лабораторії для формативного оцінювання, щоб стежити за прогресом здобувачів. Надавайте регулярний зворотний зв'язок, щоб здобувачі могли коригувати свої помилки та покращувати навички.

5. Переконайтеся, що платформи доступні для всіх здобувачів, включаючи тих, хто має обмежений доступ до інтернету.

6. Організуйте конкурси з використанням віртуальних лабораторій, щоб стимулювати здорову конкуренцію між студентами.

7. Забезпечте доступ до технічної підтримки на випадок проблем з платформою.

8. Заохочуйте студентів аналізувати результати експериментів та робити висновки, розвиваючи критичне мислення та створіть ситуації, які вимагатимуть від здобувачів освіти вирішення складних завдань у онлайн-ередовищі.

Висновки. Віртуальні лабораторії є потужним інструментом для підготовки вчителів інформатики, оскільки вони забезпечують безпечне та сучасне середовище для навчання. Використання сучасних платформ для програмування, симуляторів мереж, віртуальних баз даних та інтерактивних інструментів дозволяє студентам отримати практичний досвід, необхідний для їхньої професійної діяльності.

Перспективи дослідження. Подальші дослідження спрямовані на:

1. Розробку нових методик впровадження та використання віртуальних лабораторій у навчальному процесі.

2. Аналіз впливу віртуальних лабораторій на академічну успішність студентів.

3. Вивчення можливостей використання віртуальних лабораторій для дистанційного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бардадим О. В. Віртуальні лабораторії як засіб візуалізації навчального матеріалу. *Авіація, промисловість, суспільство* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кременчук, 12 трав. 2022 р.). Кременчук. 2022. С.242–245.

2. Волікова М., Братанич О. Традиційне та інноваційне навчання у вищих навчальних закладах України: переваги та недоліки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 194. С.78–84.

3. Дрокіна А. С. Віртуальні лабораторії як ефективний інструмент реалізації STEM-освіти. *Реалізація концепції освіти фахівців освітньої галузі в умо-*

вах інноваційного розвитку суспільства : матеріали міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Харків, 17 трав. 2024 р.). Харків. 2024. С.115–118.

4. Кухарчук Є., Копанєва В. Поглиблення взаємодії бібліотеки з цифровою наукою: організаційно-методичні засади. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського* : зб. наук. пр. / НАН України, Нац. бка України ім. В. І. Вернадського, Асоц. б-к України. Київ, 2021. Вип. 60. С. 140–148.

5. Лемешко О., Єременко О., Євдокименко М., Кузьміних Є. Особливості створення віртуальної лабораторії кібербезпеки для дистанційного навчання. *Новий Колегіум.* 2020. № 3 (101). С.41–45.

6. Яцюк С. М., Муляр В. П., Собчук О.М., Микитюк І. О. Особливості підготовки учителів інформатики у Волинському національному університеті імені Лесі Українки в умовах створення і розвитку Нової української школи. *Вісник післядипломної освіти* : зб. наук. праць. Серія педагогічні науки 2022. № 19(48). С. 125–138.

7. Яцюк С.М., Хомяк М.Я., Юнчик В.Л., Чепрасова Т.І. Методика використання цифрових освітніх ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 2021. № 16. С. 15–25.

8. Fedorchenko Y., Zimba O., Gulov M. K., Yessirkepov M., Fedorchenko M. Medical education challenges in the era of internationalization and digitization. *Journal of Korean Medical Science.* 2024. Vol. 39, № 39. P. 1–10.

9. Lestari D. P., Supahar, Paidi, Suwarjo, Herianto. Effect of science virtual laboratory combination with demonstration methods on lower-secondary school students' scientific literacy ability in a science course. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 1. P. 1–23.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
Дата публікації: 20.11.2025

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 87

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп’ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 37,22. Ум. друк. арк. 36,03.
Підписано до друку 20.11.2025. Замов. № 1025/799. 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.