ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 88

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 № 11 від 24.11.2025 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

Ткачова Н.О., Бєляєв С.Б., Ткачов А.С.
ФАНДРАЙЗИНГ ТА УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТАМИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... **11**

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

Bohdanova M.I.
CHALLENGES IN ESP LEARNING FOR NON-LANGUAGE MAJORS:
STUDENT PERSPECTIVES AND PEDAGOGICAL SOLUTIONS..... **16**

Борщенко В.В.
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ БІОЛОГІЇ ТА ГЕОГРАФІЇ..... **20**

Галиченко Л.Б.
ЦИФРОВІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ..... **26**

Куліков С.О.
СУТНІСТЬ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ
У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ..... **30**

Кульбач Л.М.
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ
У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... **36**

Пелешко А.А., Туровці-Шютев Й.М., Шпеник О.О., Шафраньош М.І.
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ..... **41**

Попков Б.І.
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ
ДИСЦИПЛІНІ «ВІЙСЬКОВА ТОПОГРАФІЯ» У ВИЩОМУ
ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... **47**

Прокоп І.С., Нікула Н.В.
ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНИХ УМІНЬ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ..... **51**

Салтикова А.І., Салтиков Д.І., Завражна О.М., Голубков В.М.
ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИКИ..... **55**

Чуб К.Ф.
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНОЇ
ТА ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... **62**

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Лопатинська Н.А., Хомик Т.В., Логвиненко С.О., Овчаренко М.С.
НЕЙРОЗОШИТ «МАНДРУЙМО УКРАЇНОЮ» ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ГРАФОМОТОРНИХ
УМІНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЇ «НЕЙРОПРОПИСИ»..... **69**

Проскурняк О.І.
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ У ДІТЕЙ
ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ У ПРИФРОНТОВИХ РЕГІОНАХ УКРАЇНИ..... **75**

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алексахіна Т.О.
СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ
НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... **80**

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

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Бараняк А.П., Матвійчук В.В.
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ..... **85**

Безгинський Ю.С.
ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... **89**

Білик О.М., Мисечко О.В., Остапович В.П., Багрій Г.А., Мащенко О.М.
РОЗРОБКА ПРАКТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ТА НАУКОВОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВВНЗ ЯК ЕЛЕМЕНТА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ..... **94**

Величко О.О., Хоменко А.І., Крикун В.Д.
ТЕХНОЛОГІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... **102**

Гончаренко Л.Л.
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄС..... **108**

Горопаха Н.М., Іванова Н.В.
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У СИСТЕМІ ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... **112**

Гула Л.В., Короленко В.Л.
ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **117**

Гуренко О.І., Синиця А.О., Петрик К.Ю., Школа І.В.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В ПЕРІОД ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ..... **121**

Данченко І.О.
ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ..... **129**

Дияк В.В., Хотінь Є.Г.
ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ З РУКОПАШНОГО БОЮ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ КОМПЛЕКСУ СПЕЦІАЛЬНИХ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ..... **134**

Дмитрук В.А., Сидорчук О.В., Пиняга К.Р.
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ КРИПТОГРАФІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ..... **139**

Дніпровська Т.В., Гайкова А.Р.
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ НА ОСНОВІ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, РЕАЛІЗАЦІЯ..... **144**

Дужа-Задорожна М.П., Балашова Т.В.
СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ..... **148**

Ivanchenko Ye.A., Horlichenko A.M.
INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS: AN ANALYTICAL OVERVIEW..... **153**

Іжко Є.С.
МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... **159**

Іскерський І.С.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧАСІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **165**

Ком'яга А.В., Носкова Т.І., Мох Т.П.
СЛУЖБОВО-БОЙОВА ПІДГОТОВКА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ..... **171**

Лукаш Ю.М., Гришина О.С.
МОВНА ТА КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК СКЛАДОВА ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО БРЕНДУ..... **176**

Луцький О.Л., Токовенко О.Л.
СВІТОВИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ..... **181**

Лучкевич М.М.
ПРОЦЕСУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ БЛОК ПЕДАГОГІЧНОЇ РАМКИ DEVOPS ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІТ-ФАХІВЦІВ..... **186**

Маковєй О.М.
ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК В ОСВІТІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ..... **190**

Малик Т.В., Грицик Г.О., Мацькович М.Р., Малик Л.Б.
МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ..... **196**

Пристінський Р.В.
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДИСЦИПЛІНІ «РОЗВІДКА ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ СПРОТИВ» **204**

Рало Г.О.
ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ЕФЕКТИВНОГО ПІДБОРУ АПЛІКАТУРИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ТА МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ГРИ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ: НАУКОВИЙ ДИСКУРС **208**

Хміль І.Ю., Сергієнко Т.В.
ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КЛІНІЧНОГО АНАЛІЗУ ТА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ..... **214**

Цись Я.В.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ..... **220**

Чиж О.В.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ: АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ КОМПЛЕКСІВ, СИМУЛЯЦІЙ ТА ТРЕНАЖЕРІВ **225**

Шевченко Ю.В., Сікалюк А І., Биконя О.П.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ..... **230**

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Василенко Л.А., Данильченко О.А., Мяло В.М.
СУТНІСТЬ ТА РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ..... **236**

Рубан Л.М., Семініхина Н.М., Свиридюк Т.В.
КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІ ПРАКТИКИ..... **241**

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

Тарнавський Д.І.
АНАЛІЗ НАУКОВИХ, НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ І ПРАКТИЧНИХ АСПЕКТІВ СОЦІАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНІВ ЇХНІХ СІМЕЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ ВЕТЕРАНСЬКОГО РОЗВИТКУ..... **246**

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Маценко Л.М.
ВПЛИВ ОБРАЗУ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ЯК ФАКТОРА ЗГУРТУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ **251**

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Тесленко С.О.
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ..... **256**

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Яцюк С.М.
ПЕРСПЕКТИВИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ЧЕРЕЗ ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ..... **260**

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Грушко Р.С.
КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ..... **264**

Ду Фенін
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ КНР..... **271**

Євдокимова А.В.
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ «ВИКЛАДАЧ–СТУДЕНТ»..... **275**

Іванчук В.В.
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ **282**

Кондратова Л.Г.
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВИХ ПРАЦІВНИКІВ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ВЕБОРІЄНТОВАНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ..... **287**

Кротких В.Д.
АНАЛІЗ ФРЕЙМВОРКІВ ПРОФЕСІЙНИХ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ОСНОВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ЦИФРОВИХ КУРСІВ..... **292**

Lappo V.V.
ENHANCING UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION **299**

Носаченко Д.М.
СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З ЕКОНОМІКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ..... **303**

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Tkachova N.O., Bieliaiev S.B., Tkachov A.S.
FUNDRAISING AND PROJECT MANAGEMENT IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM..... **11**

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

Bohdanova M.I.
CHALLENGES IN ESP LEARNING FOR NON-LANGUAGE MAJORS: STUDENT PERSPECTIVES AND PEDAGOGICAL SOLUTIONS..... **16**

Borshchenko V.V.
FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE THROUGH INTEGRATED BIOLOGY AND GEOGRAPHY LESSONS..... **20**

Halychenko L.B.
DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN FORMING SPEECH COMPETENCE OF YOUNG SCHOOL PIECES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS..... **26**

Kulikov S.O.
THE ESSENCE OF THE ENGLISH-LANGUAGE WRITING COMPETENCE IN PROFILE SCHOOL OF ACADEMIC ORIENTATION..... **30**

Kulbach L.M.
USE OF ELECTRONIC DIDACTIC MATERIALS IN THE WORK OF A PRIMARY TEACHER..... **36**

Peleshko A.A., Turovtsi-Shiutev Y.M., Shpenyk O.O., Shafranosh M.I.
PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF THE MODERN PHYSICAL EXPERIMENT..... **41**

Popkov B.I.
PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TRAINING CADETS IN THE DISCIPLINE "MILITARY TOPOGRAPHY" IN A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION..... **47**

Prokop I.S., Nikula N.V.
DIDACTIC SYSTEM FOR DEVELOPING PERCEPTIVE SKILLS OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS..... **51**

Saltykova A.I., Saltykov D.I., Zavrazhna O.M., Holubkov V.M.
WAYS OF DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PHYSICS..... **55**

Chub K.F.
USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICS AND INFORMATICS IN PRIMARY SCHOOL..... **62**

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Lopatynska N.A., Khomyk T.V., Lohvynenko S.O., Ovcharenko M.S.
THE NEURO NOTEBOOK «LET'S TRAVEL AROUND UKRAINE» AS A TOOL FOR DEVELOPING GRAPHOMOTOR SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN BASED ON THE «NEUROWRITING» TECHNOLOGY..... **69**

Proskurniak O.I.
FEATURES OF ORGANIZING CLASSES ON SOCIAL AND HOUSEHOLD ORIENTATION FOR SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN FRONTLINE REGIONS OF UKRAINE..... **75**

SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Aleksakhina T.O.
STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE MASTER'S STUDENTS IN NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES..... **80**

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Baraniak A.P., Matviichuk V.V.
FORMATION OF NATIONAL-PATRIOTIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS USING CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY..... **85**

Bezghynskyi Yu.S.
PRINCIPLES OF RESILIENCE FORMATION AMONG PUBLIC ADMINISTRATION ACTORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING..... **89**

Bilyk O.M., Mysechko O.V., Ostapovych V.P., Bahrii H.A., Mashchenko O.M.
DEVELOPMENT OF PRACTICAL MODELS AND SCIENTIFIC TOOLS FOR FOSTERING CREATIVITY IN INSTRUCTORS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS AN ELEMENT OF ENHANCING THE QUALITY OF FUTURE OFFICERS' TRAINING..... **94**

Velychko O.O., Khomenko A.I., Krykun V.D.
BLENDED LEARNING TECHNOLOGY TO ENHANCE ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF MILITARY PROFESSIONAL SUBJECTS IN HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTIONS..... **102**

Honcharenko L.L.
THE USE OF ACTIVE LEARNING METHODS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LEGAL PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF EU COUNTRIES..... **108**

Horopakha N.M., Ivanova N.V.
PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SYSTEM OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS..... **112**

Hula L.V., Korolenko V.L.
TEACHER'S EMOTIONAL COMPETENCE AS A FACTOR OF THE EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES..... **117**

Hurenko O.I., Synytsia A.O., Petryk K.Yu., Shkola I.V.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING FUTURE TEACHERS TO WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS DURING WAR AND POST-WAR RECONSTRUCTION..... **121**

Danchenko I.O.
FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS..... **129**

Dyiak V.V., Khotin Ye.H.
FEATURES OF THE CONTENT OF TRAINING FUTURE BORDER OFFICERS IN HAND-TO-HAND COMBAT USING A COMPLEX OF SPECIAL PHYSICAL EXERCISES..... **134**

Dmytruk V.A., Sydorchuk O.V., Pyniaha K.R.
INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING CRYPTOGRAPHY IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION..... **139**

Dniprovska T.V., Haikova A.R.
METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH A PROFESSIONAL ORIENTATION BASED ON THE PROJECT METHOD: ESSENCE, STRUCTURE, IMPLEMENTATION..... **144**

Duzha-Zadorozhna M.P., Balashova T.V.
ASPECTS OF SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING IN THE FIELD OF APPLIED LINGUISTICS IN THE GERMAN HIGHER EDUCATION SYSTEM..... **148**

Ivanchenko Ye.A., Horlichenko A.M.
INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS: AN ANALYTICAL OVERVIEW..... **153**

Izhko Ye.S.
MODEL OF THE PROCESS OF FORMING PHILOLOGY STUDENTS' READINESS FOR THE APPLICATION OF AUTONOMOUS LEARNING IN PROFESSIONAL ACTIVITY..... **159**

Iskerskyi I.S.
FEATURES OF COMPETENCE FORMATION IN SOCIONOMIC SPECIALISTS IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... **165**

Kom'iaha A.V., Noskova T.I., Mokh T.P.
SERVICE AND COMBAT TRAINING AS THE BASIS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF POLICE OFFICERS..... **171**

Lukash Yu.M., Hryshyna O.S.
LANGUAGE AND COMMUNICATION TRAINING FOR FUTURE DOCTORS AS PART OF THEIR PROFESSIONAL BRAND..... **176**

Lutskyi O.L., Tokovenko O.L.
WORLD EXPERIENCE OF TRAINING FUTURE BORDER OFFICERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES BY MEANS OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING..... **181**

Luchkevych M.M.
PROCESS AND TECHNOLOGICAL BLOCK OF THE DEVOPS PEDAGOGICAL FRAMEWORK AS A FACTOR OF INNOVATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF IT SPECIALISTS..... **186**

Makoviei O.M.
FEEDBACK IN EDUCATION AS A MEANS OF FOSTERING STUDENTS' SUBJECTIVITY..... **190**

Malyk T.V., Hrytsyk H.O., Matskovych M.R., Malyk L.B.
INTERCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS..... **196**

Prystinskyi R.V.
PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TRAINING FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE IN THE DISCIPLINE «INTELLIGENCE AND NATIONAL RESISTANCE»..... **204**

Ralo H.O.
FORMING SKILLS OF EFFECTIVE SELECTION OF STICKING IN APPLICANTS OF HIGHER ART AND ART-PEDAGOGICAL EDUCATION DURING LEARNING TO PLAY PERCUSSION INSTRUMENTS: SCIENTIFIC DISCUSSION **208**

Khmil I.Yu., Serhiienko T.V.
USE OF THE CASE METHOD FOR DEVELOPING CLINICAL ANALYSIS AND DECISION-MAKING SKILLS IN MEDICAL STUDENTS..... **214**

Tsys Ya.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO DEVELOP STUDENTS' DIGITAL COMPETENCE..... **220**

Chyzh O.V.
TRAINING FUTURE BORDER GUARD OFFICERS: THE RELEVANCE OF USING MODERN TRAINING COMPLEXES, SIMULATIONS AND SIMULATORS..... **225**

Shevchenko Yu.V., Sikaliuk A I., Bykonia O.P.
FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL THERAPIST..... **230**

SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY

Vasylenko L.A., Danylchenko O.A., Mialo V.M.
THE ESSENCE AND ROLE OF THE CULTURAL COMPETENCE OF OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE..... **236**

Ruban L.M., Seminikhyna N.M., Svyrydiuk T.V.
FAIRY TALE THERAPY AS A PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL METHOD: HISTORY AND MODERN PRACTICES..... **241**

Tarnavskyi D.I.
ANALYSIS OF SCIENTIFIC, REGULATORY, AND PRACTICAL ASPECTS OF SOCIAL AND INFORMATIONAL SUPPORT FOR WAR VETERANS AND THEIR FAMILIES IN THE ACTIVITIES OF VETERAN DEVELOPMENT CENTERS..... **246**

SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Matsenko L.M.
THE INFLUENCE OF THE IMAGE OF TARAS SHEVCHENKO AS A FACTOR IN THE UNIFICATION OF UKRAINIAN SOCIETY IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR..... **251**

SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY

Teslenko S.O.
USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PLAY COMPETENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN..... **256**

SECTION 8. LEARNING THEORY

Yatsiuk S.M.
PROSPECTS FOR STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT THROUGH DISTANCE AND BLENDED LEARNING IN COMPUTER SCIENCE..... **260**

SECTION 9. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Hrushko R.S.
COMPONENTS, CRITERIA, AND INDICATORS OF THE READINESS OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS TO FOSTER DIGITAL COMPETENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS..... **264**

Du Fenin
THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN MUSIC LESSONS IN A PRIMARY SCHOOL IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA..... **271**

Yevdokymova A.V.
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION "TEACHER–STUDENT"..... **275**

Ivanchuk V.V.
DIGITAL TECHNOLOGIES IN MODERN HIGHER EDUCATION..... **282**

Kondratova L.H.
TECHNOLOGY FOR FORMING DIGITAL COMPETENCE OF RESEARCHERS IN RESPECT OF THE USE OF WEB-ORIENTED INFORMATION SYSTEMS..... **287**

Krotkykh V.D.
ANALYSIS OF PROFESSIONAL DIGITAL COMPETENCE FRAMEWORKS AS A BASIS FOR FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN DIGITAL COURSE DESIGN..... **292**

Lappo V.V.
ENHANCING UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION **299**

Nosachenko D.M.
THE ESSENCE AND STRUCTURE OF DIGITAL COMPETENCE OF BACHELOR OF ECONOMICS IN PROFESSIONAL TRAINING..... **303**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ФАНДРАЙЗИНГ ТА УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТАМИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

FUNDRAISING AND PROJECT MANAGEMENT IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

УДК 378.4:005.8:005.332
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.1
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ткачова Н.О.,
orcid.org/0000-0002-1892-9200
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Бєляєв С.Б.,
orcid.org/0000-0003-1272-2038
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
Харківської державної академії фізичної культури

Ткачов А.С.,
orcid.org/0000-0002-4488-1466
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри педагогіки та психології
Харківської державної академії фізичної культури

У статті розглянуто проблему фандрайзингу та управління проєктами в закладі вищої освіти. Визначено, що в сучасних умовах обмеженого державного фінансування закладів вищої освіти особливого значення набуває фандрайзинг, що являє собою процес залучення додаткових коштів та інших ресурсів для реалізації проєктів.
Мета статі – на основі аналізу наукової літератури представити комплексну характеристику проблеми здійснення фандрайзингу й управління проєктами в закладі вищої освіти. Установлено, що фахівці визначають суть фандрайзенгу як відповідного процесу, системи, засобу, фактору, сукупності внутрішніх і зовнішніх ресурсів, мистецтва залучення ресурсів, професійної діяльності фандрайзерів тощо. У межах проведеного дослідження зазначене поняття трактується як процес пошуку й залучення фінансових, матеріальних та людських ресурсів для виконання соціально значущих освітніх та наукових проєктів, а також підтримки поточної діяльності закладів освіти загалом.
На основі аналізу наукової літератури визначено, що фандрайзинг та управління проєктами, що реалізуються в ЗВО, тісно пов'язані між собою, адже фандрайзинг не лише забезпечує фінансову підтримку виконання освітнього чи наукового проєкту, але й стає стратегічним інструментом планування, контролю та оцінювання процесу реалізації цього проєкту та отриманих його результатів. Фандрайзинг інтегрується з процесом управлінням проєктом на всіх його етапах його створення: ініціації, планування, реалізації, завершення й оцінка.
Сучасні тенденції розвитку закладів вищої освіти потребують активної інтеграції фандрайзингової діяльності в систему управління освітніми й науковими проєктами, що забезпечує підвищення конкурентоспроможності, з одного боку, усього закладу вищої освіти, а з іншого – персональної професійної конкурентоздатності кожного проєктної діяльності.
Ключові слова: *фандрайзинг, управління проєктами, ресурс, заклад вищої освіти, педагогічна проблема, імідж, конкурентоспроможність*

The article examines the problem of fundraising and project management in a higher education institution. It was determined that in modern conditions of limited state funding of higher education institutions, fundraising is of particular importance, which is the process of attracting additional funds and other resources for the implementation of projects. The purpose of the article based on the analysis of scientific literature, is to present a comprehensive description of the problem of fundraising and project management in a higher education institution. It has been established that specialists determine the essence of fundraising as an appropriate process, system, tool, factor, set of internal and external resources, the art of attracting resources, professional activities of fundraisers, etc. Within the framework of the conducted research, this concept is interpreted as the process of finding and attracting financial, material and human resources for the implementation of socially significant educational and scientific projects, as well as supporting the current activities of educational institutions in general.
Based on the analysis of the scientific literature, it was determined that fundraising and management of projects implemented in higher education institutions are closely related, because fundraising not only provides financial support for the implementation of an educational or scientific project, but also becomes a strategic tool for planning, controlling and evaluating the process of implementation of this project and its obtained results. Fundraising is integrated with the project management process a t all its stages of its creation: initiation, planning, implementation, completion and evaluation. Modern trends in the development of higher education institutions require the active integration of fundraising activities into the management system of educational and scientific projects, which ensures an increase in the competitiveness, on the one hand, of the entire higher education institution, and on the other hand, the personal professional competitiveness of each project activity.
Key words: *fundraising, project management, resource, institution of higher education, pedagogical problem, image, competitiveness.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В останні десятиріччя значно зросла роль проєктного підходу у плануванні, організації та здійсненні наукової й освітньої діяльності у вищій школі. Слід також відзначити, що в сучасних умовах обмеженого державного фінансування закладів вищої освіти особливого значення набуває фандрайзинг, що являє собою процес залучення додаткових коштів та інших ресурсів для реалізації проєктів. Ураховуючи важливу роль фандрайзингу й управління науковими проєктами в роботі сучасних закладів вищої освіти, виникає актуальна потреба в науковому осмисленні цих процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як установлено, окремі аспекти проблеми реалізації фандрайзингу та проєктної діяльності активно

вивчаються сучасними вченими. Зокрема, у науковій літературі визначено суть і роль фандрайзингу в життєдіяльності сучасного суспільства (А. Соколова, О. Маслак, Т. Гасій, Г. Сидоренко-Мельник та ін.); схарактеризовано фандрайзинг як інструмент фінансування закладів вищої освіти та складник ресурсного забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти (А. Літкевич, Я. Кобушко, О. Майборода, Н. Сейко та ін.); розкрито зміст підготовки майбутніх педагогів до фандрайзингової діяльності (О. Бартків, О. Семенов); визначено алгоритм здійснення цієї діяльності (А. Соколова, С. Куц, С. Теслюк та ін.); схарактеризовано методику управління проєктами (Л. Довгань, К. Краус, І. Малик, Г. Мохонько та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри прояву вченими значного наукового інтересу до проблеми здійснення фандрайзингу й управління науковими й освітніми проєктами у закладі вищої освіти, загалом констатовано недостатній рівень теоретичної та практичної розробленості зазначеної проблеми. Це зумовило вибір теми дослідження.

Мета статі – на основі аналізу наукової літератури представити комплексну характеристику проблеми здійснення фандрайзингу й управління проєктами в закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначимо, що поняття «фандрайзинг» було введено в науковий обіг у США, воно утворено від двох англійських слів: fund (кошти, фонди) та raise (піднімати, збільшувати) [9, с. 135]. Активне використання зазначеного поняття в україномовній науково-педагогічній літературі пов'язане насамперед з обмеженістю державного фінансування освіти й науки, загальною фінансово-економічною нестабільністю в країні через військові дії, що зумовило необхідність активного пошуку закладами вищої освіти джерел додаткового фінансування.

Як відзначається в англомовній науковій літератури, під поняттям «фандрайзинг» учені розуміють:

– засіб генерування фінансових ресурсів для некомерційних організацій;

– процес залучення добровільних фінансових внесків і управління відносинами з донорами;

– професійну управлінську функція, галузь менеджменту;

– сукупність конкретних видів діяльності, якими займаються добровільні організації з метою отримання добровільного доходу від громадськості у формі пожертвувань від окремих фізичних осіб;

– форму благодійності (філантропії), що спрямована на мобілізацію ресурсів для суспільного блага;

– фактор, що сприяє прояву людьми щедрості по відношенню до тих, кому вона потрібна;

– предмет дослідження відповідної галузі науки [1; 2].

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що українські вчені теж тлумачать поняття «фандрайзинг» неоднозначно, зокрема як:

– процес пошуку й залучення некомерційною організацією потрібних грошових та інших ресурсів, отриманих від приватних осіб, комерційних організацій, урядових організацій, різних благодійних фондів, міжнародних благодійних установ, з метою успішної реалізації запланованого проєкту чи комплексу проєктів, об'єднаних муж собою однією спільною ідеєю чи спрямованістю (І. Климчук [7]);

– комплексна систему певних заходів, спрямованих на пошук та реалізацію необхідних фінансових і матеріальних ресурсів, потрібних для створення некомерційних проєктів (І. Мінгазутдінов, О. Шнирков [17, с. 15]);

– професійна діяльність фандрайзерів, що забезпечує мобілізацію фінансових та іншого виду ресурсів для виконання соціально значущих (освітніх, науково-дослідних тощо) неприбуткових проєктів, а це вимагає оволодіння цими фахівцями спеціальних знань і навичок, що можуть спонукати потенційного донора на прийняття позитивного рішення (А. Соколова [14, с. 13]);

– мистецтво залучення фінансових коштів чи інших ресурсів однодумців до закладу освіти, що дає йому змогу не тільки отримати додаткові ресурси для забезпечення своєї поточної діяльності, але і збільшити та продемонструвати свою суспільну цінність потенційним партнерам і спонсорам (С. Куц [10]).

Отже, фахівці визначають суть фандрайзенгу як відповідного процесу, системи, засобу, фактору, сукупності внутрішніх і зовнішніх ресурсів, мистецтва залучення ресурсів, професійної діяльності фандрайзерів тощо. У межах проведеного дослідження зазначене поняття трактується як процес пошуку й залучення фінансових, матеріальних та людських ресурсів для виконання соціально значущих освітніх та наукових проєктів, а також підтримки поточної діяльності закладів освіти загалом.

Як відзначається в науковій літературі, основними завданнями фандрайзингу в галузі освіти є такі:

– залучення фінансових та інших ресурсів для реалізації соціально важливих цільових програм, наукових та освітніх проєктів;

– виявлення ефективності роботи закладу освіти для її підвищення;

– проєктування й реалізація нових ідей в освітніх та наукових програмах у руслі врахування місії закладу освіти;

– покращення іміджу закладу освіти, зростання довіри до нього з боку представників громадськості;

– забезпечення інформування та просвіти населення щодо актуальних проблем, які розв'язує заклад освіти, а також завдань, які він вирішує;

– надання підтримки певним цільовим групам і допомоги учасникам освітньої чи інших видів діяльності, створення сприятливих умов для їхньої особистісної самореалізації [9; 10]:

У контексті порушеної проблеми доцільно також привернути увагу висновкам Т. Боголіб, на думку якої грамотно організований фандрайзинг у закладі освіти реалізує такі важливі функції:

1. Залучення зовнішніх фінансових та інших ресурсів (фінансова стабільність освітньої чи наукової установи значною мірою залежить від кількості виявлених способів заробляння грошей, а багатоканальність фінансування – від стратегії розширення діяльності й диверсифікація послуг).

2. Фандрайзингова діяльність передбачає активний розвиток освітнього і наукового партнерства з різними людьми й організаціями, що дозволяє працівникам закладу освіти відкривати для себе новий простір співробітництва, накопичувати цінний досвід взаємодії, формувати ділові зв'язки, а як наслідок – розширювати межі діяльності установи.

3. Здійснення нових напрямів освітньої й наукової діяльності закладу освіти дозволяє реалізовувати нові проєкти, залучити гранти, а така робота є підтвердженням високої професійної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників, тобто прояв кредиту довіри з боку грантодавців зміцнює імідж освітньої установи та підвищує ефективність її роботи. Слід також відзначити, що виконання працівниками вітчизняних ЗВО спільних наукових проєктів з іноземними партнерами, як правило, передбачає підключення фандрайзингів. Реалізація такої проєктної діяльності в закладі вищої освіти дає змогу розширювати міжнародні зв'язки, здійснювати цю діяльність відповідно до європейських та світових стандартів, брати участь у розвитку науки в більш широкому масштабі [4, с. 16].

У науковій літературі за метою й завданням фандрайзингу виділяють такі його два види:

– проєктний, спрямований на залучення необхідних фінансових та інших ресурсів для реалізації певних проєктів і програм. Цей вид фандрайзингу є найбільш поширеним, бо розробники конкретного проєкту та його донори чітко усвідомлюють цілі використання залучених ресурсів та свої переваги від участі в реалізації цього проєкту;

– оперативний, пов'язаний із залученням необхідних коштів на покриття певних поточних витрат установи для можливості реалізації тих видів діяльності, які неможливо виконувати на комерційній основі. У такому випадку отримані кошти не мають цільового призначення й акумулюються в поточному бюджеті закладу освіти [8, с. 60, 61].

Ураховуючи важливу роль фандрайзингу в управлінні проєктами в закладі вищої освіти, проаналізуємо це питання більш докладно. Уточнимо, що в статті поділяється точка зору науковців, відповідно до якої проєкт визначається як одноразовий комплекс певних заходів, які тісно взаємопов'язані між собою та спрямовані на реалізацію визначеної потреби шляхом досягнення очікуваних результатів при чітко встановленому ресурсному забезпеченні протягом запланованого терміну часу [5, с. 14]. У свою чергу, як стверджують дослідники з американського Інституту управління проектами (Project Management Institute), управління проєктом являє собою мистецтво його організаторів грамотно керувати й координувати матеріальні та людські ресурсів упродовж усього життєвого циклу цього проєкту для досягнення результатів, які за обсягом і складом робіт, запланованою вартістю, якістю виконання, задоволенням особистих потреб учасників, застосуванням сучасних технік і методів управління відповідають попередньо створеному плану [3]. Слід також уточнити, що система управління проєктом являє собою організаційно-технологічний комплекс методичних, технічних, програмних і інформаційних засобів, спрямованих на підтримку та підвищення ефективності реалізації проєктів [11, с. 14].

Як відзначається в науковій літературі, процес управління проєктом включає такі етапи:

– ініціація (визначення основної інноваційної ідеї проєкту й мети його реалізації, оцінювання доцільності реалізації та потенційних ризиків, що можуть ускладнити роботу, здійснення попереднього обґрунтування змісту проєкту);

– планування (створення детального плану з визначенням основних завдань проєкту, потрібного для його виконання бюджету, необхідних ресурсів і термінів виконання, формування команди учасників та визначення процесів комунікації між ними, розробка стратегії управління проєктом);

– безпосередня реалізація проєкту (послідовне виконання запланованих завдань на основі використання визначених ресурсів та здійснення комунікації між учасниками проєкту та усіма зацікавленими партнерами, координація їхньої спільної діяльності);

– моніторинг та контроль (відстеження прогресу в реалізації проєкту, використання різних інструментів і методів для перевірки виконання завдань, виявлення відхилень у часі, бюджеті й якості, управління ризиками та внесення коректив у створений план; цілеспрямоване управління змінами);

– завершення (завершення всіх робіт, здача готового проєкту як фінального продукту або послуги, документування отриманого досвід, оцінка результатів проєкту на основі перевірки досягнення поставлених цілей, закриття проєкту) [12, с. 14, 154].

На основі аналізу наукової літератури визначено, що фандрайзинг та управління проєктами, що реалізуються в ЗВО, тісно пов'язані між собою,

адже фандрайзинг не лише забезпечує фінансову підтримку виконання освітнього чи наукового проєкту, але й стає стратегічним інструментом планування, контролю та оцінювання процесу реалізації цього проєкту та отриманих його результатів. Як підкреслює В. Снігурська, фандрайзинг інтегрується з процесом управлінням проєктом на всіх його етапах його створення, а саме:

– ініціації (визначають потребу у фінансуванні, здійснюють пошук можливих джерел потрібних ресурсів);

– планування (розробляють бюджет, прогнозують майбутні витрати, відбирають ключові критерії й показники ефективності роботи);

– реалізація (координують використання залучених ресурсів, контролюють використання наданих коштів, звітують перед донорами);

– завершення та оцінка (аналізують досягнуті результати, оцінюють ефективність використаних ресурсів, формулюють рекомендації для майбутніх розробників проєктів [13].

Варто також уточнити, яке значення фандрайзинг має окремо для виконання освітніх та наукових проєктів у закладах вищої освіти. Так, з урахуванням точок зору різних науковців (І. Єгорова, Я Кобушко, О. Майборода, В. Снігурська [6; 8; 13] та ін.) і результатів власної освітньо-наукової діяльності визначено, що фандрайзинг, забезпечуючи можливість виконання проєктів поза межами державного фінансування, створює в сфері освіти такі нові можливості:

– використовувати залучені кошти для організації навчально-практичних лабораторій, додаткових навчальних курсів, майстер-класів, тренінгів, практик, стажувань, що не тільки підвищує якість освітніх програм, але й значно розширює навчальні можливості здобувачів освіти;

– розробляти й упроваджувати в ЗВО нові методики, інтегровані програми, цифрові освітні технології, що стимулює розвиток мотивації учасників освітнього процесу й підвищує його ефективність;

– залучати здобувачів освіти та викладачів до проєктної роботи, що включає пошук необхідних ресурсів, бюджетування та здійснення комунікацій з різними партнерами, а це сприяє розвитку в учасників проєкту організаційних, управлінських та комунікативних компетентностей, соціальної відповідальності й активності.

Фандрайзинг також виконує важливу роль у виконанні наукових проєктів, забезпечуючи:

– отримання потрібних ресурсів для проведення наукових розвідок, наприклад донорські внески, гранти, партнерські програми дають змогу проводити різні фундаментальні та прикладні дослідження;

– міжнародну інтеграцію закладу вищої освіти, зокрема участь його працівників та здобувачів у міжнародних проєктах і грантових програмах сприяє зміцненню іміджу й підвищенню престижу ЗВО, створює широкі можливості для співпраці з іноземними вченими й науковими установами;

– додаткове фінансування, що створює сприятливі передумови для модернізації наукових лабораторій, необхідного технічного обладнання та програмного забезпечення для проведення сучасних досліджень, тобто активізує сталий розвиток інноваційної інфраструктури ЗВО.

Слід також відзначити, що освітні й наукові проєкти мають створюватися з урахуванням норм наукової етики й академічної доброчесності. Певні міркування з цього питання викладені в авторських працях [15; 16].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Під час проведення наукового пошуку визначено, що фандрайзинг і управління проєктами в закладі вищої освіти є взаємопов'язаними складниками процесу ефективного розвитку його освітньо-наукового простору. При цьому фандрайзинг у контексті діяльності ЗВО постає не лише як інструмент залучення додаткових фінансових та іншого виду ресурсів для організаційної підтримки освітніх і наукових ініціатив, а як важливий чинник підвищення якості освіти й сталого розвитку науки, зміцнення позитивного іміджу й інституційної автономії закладу, формування його інноваційної культури.

Сучасні тенденції розвитку закладів вищої освіти потребують активної інтеграції фандрайзингової діяльності в систему управління освітніми й науковими проєктами, що забезпечує, з одного боку, підвищення конкурентоспроможності ЗВО, а з іншого – підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників та студентів до участі у проєктно-грантовій діяльності, розвиток їхніх навичок комунікації з потенційними фандрайзерами й донорами, партнерськими організаціями, громадськістю, що значно підвищує персональну професійну конкурентоздатність кожного учасника.

Подальші дослідження планується спрямувати на розроблення методики підготовки педагогічних кадрів до здійснення фандрайзингової діяльності та впровадження проєктного менеджменту в освітню практику.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bhati A., Hansen† R. K. A literature review of experimental studies in fundraising. *Journal of Behavioral Public Administration.* Vol 3(1). Pp. 1–19.

2. Lesley A. Fundraisers and the Mediated Gift: Investigating the role of fundraising in gift giving to non-profit organisations: Doctor of Philosophy (PhD) thesis, University of Kent, 2019. URL: https://kar.kent.ac.uk/73302/1/Lesley%20Alborough%20PhD%20Thesis%20For%20Deposition%20March%202019%20%281%29%202.pdf.

3. Project Management Institute. A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide) / 6-е вид. Newtown Square, Pennsylvania: Project Management Institute, 2017. С. 10.

4. Боголіб Т. М. Освітній та науковий фандрайзинг в Україні. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Сер.: Економічна.* 2014. № 5. С. 11–17.

5. Верба В. А., Загородніх О. А. Проектний аналіз: підруч. Київ : КНЕУ, 2010. 322 с.

6. Єгорова І. В. Управління проєктами і фандрайзинг у сфері освіти : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 140 с.

7. Климчук І. О. Теорія і технології реалізації інвестиційних механізмів у шкільній освіті : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2014. 87 с.

8. Кобушко Я. В., Майборода О. В. Фандрайзинг як інструмент фінансування закладів вищої освіти. *Вісник Сумського державного університету. Серія «Економіка»*. 2000. № 1. С. 132–140.

9. Кравченко Т. В. Фандрайзингова діяльність закладу освіти в умовах автономії: сутність та особливості. *Вища освіта україни у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.* 2019. Вип. 84((II). С. 130–142.

10. Куц С. Фандрейзинг АВС: Посібник для початківців. Київ : Центр філантропії, 2008. 92 с.

11. Мостенська Т. Л. Управління проєктами. Київ : Видавничий дім Кондор, 2018. 132 с.

12. Омельченко В.Я., Тарасенко Д.Л., Мацука В.М., Горбашевська М.О., Ткаченко О.Г., Коверза В.С. Управління проєктами: навч. посіб. Київ : МДУ, 2025. 301 с.

13. Снігурська В. Добровільна мобілізація ресурсів у громадських і освітніх проєктах. *Освітній менеджмент.* 2021. Вип. 3(45). С. 23–30.

14. Соколова А. М. Фандрайзингова діяльність: сутність, особливості та перспективи розвитку. *Економіка та держава.* 2013. №1. С. 13−16.

15. Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Чирва Я. О. Формування академічної доброчесності як важливої передумови створення позитивного професійного іміджу педагога. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 7(37). С. 1754–1766.

16. Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Байдала В. В., Чирва Я. О. Опанування майбутніми педагогами норм наукової етики й академічної доброчесності в процесі освітньої комунікації. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи.* 2025. Вип. 9. С. 122–126.

17. Шнирков О. І., Мінгазутдінов І. О. Фандрайзинг: основні особливості та форми: метод. посіб. Київ: Ін-т міжнар. відн. КНУ імені Т. Шевченка, 2000. 50 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

CHALLENGES IN ESP LEARNING FOR NON-LANGUAGE MAJORS: STUDENT PERSPECTIVES AND PEDAGOGICAL SOLUTIONS

ПЕРЕШКОДИ У ВИВЧЕННІ ESP СТУДЕНТАМИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА РІШЕННЯ

УДК 378.147:811.111'276.6:37.091.33
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.2
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Bohdanova M.I.,
orcid.org/0000-0001-9062-9635
Postgraduate student at the Department of English Philology and Linguistics
Zaporizhzhia National University

The study examines barriers that hinder the acquisition of English for Specific Purposes (ESP) among non-linguistic students at Berdyansk State Pedagogical University. Employing a qualitative methodology combining anonymous questionnaires and pedagogical intervention workshops, the research investigates learning obstacles faced by thirty participants representing six professional programs: Secondary Education (Physical Culture), Physical Culture and Sport, Secondary Education (Biology and Human Health), Preschool Education, Special Education (Speech Therapy), and Social Work and Counselling. Thematic analysis of student responses A1–B1 proficiency levels, May 2025) revealed five main categories of obstacles: time constraints (60%), motivational challenges (47%), psychological barriers (33%), pedagogical-systemic issues (20%), and personal circumstances (10%). Cross-speciality analysis demonstrated qualitatively distinct manifestations of these barriers depending on professional context. The study proposes five pedagogical interventions: microlearning integration, authentic task design, SMART goal frameworks, low-stakes practice environments, and flexible learning pathways. Post-workshop feedback confirmed the preliminary effectiveness of these approaches, highlighting the usefulness of metacognitive strategies, enhanced resource awareness, and a mindset shift from perfectionism toward functional pragmatism. This research addresses a noticeable gap in ESP literature by foregrounding learner perspectives from professional programs and offering practical pedagogical insights for ESP instructors working with non-language majors.
Key words: *English for Specific Purposes, non-linguistic students, learning barriers, needs analysis, professional education, discipline-specific pedagogy, pedagogical interventions, student perspectives.*

У дослідженні проаналізовано бар'єри, що перешкоджають засвоєнню англійської мови за професійним спрямуванням (ESP) студентами нефілологічних спеціальностей Бердянського державного педагогічного університету. Використовуючи якісну методологію – анонімні опитувальники та педагогічні інтервенційні семінари, – ми досліджуємо та аналізцємо труднощі навчання 30 учасників із шести освітніх програм: Середня освіта (Фізична культура), Фізична культура і спорт, Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), Дошкільна освіта, Спеціальна освіта (Логопедія) та Соціальна робота і консультування. Тематичний аналіз відповідей студентів із рівнями англійської A1–B1 (травень 2025 р.) дозволив виокремити п'ять основних категорій бар'єрів: часові обмеження (60%), мотиваційні виклики (47%), психологічні труднощі (33%), педагогічно-системні проблеми (20%) та особисті обставини (10%). Міжспеціальний аналіз показав якісно відмінні прояви цих перешкод залежно від професійного контексту. Запропоновано п'ять педагогічних рішень: мікронавчання, автентичний дизайн завдань, використання SMART-цілей, середовища практики з низьким рівнем тривожності та гнучкі освітні траєкторії. Зворотний зв'язок після семінару підтвердив ефективність запропонованих підходів, зокрема розвиток метакогнітивних стратегій та зміну мислення від перфекціонізму до функціонального прагматизму. Дослідження доповнює сучасну ESP-літературу, висвітлюючи голоси здобувачів нефілологічних спеціальностей і пропонуючи практичні орієнтири для викладачів англійської мови за професійним спрямуванням.
Ключові слова: *англійська мова за професійним спрямуванням, нефілологічні спеціальності, бар'єри навчання, аналіз потреб, професійна освіта, дисциплінарно-специфічна педагогіка, педагогічні інтервенції, студентські перспективи.*

Problem statement. English for Specific Purposes (ESP) has become integral to professional education, yet students in sports, healthcare, psychology, and education frequently struggle with ESP courses. Unlike language majors with intrinsic motivation, non-linguistic students perceive English as secondary to core professional studies [8]. Three critical challenges emerge: first, students prioritize discipline-specific coursework over language learning, viewing ESP as supplementary rather than instrumental; second, disconnection between classroom activities and authentic professional contexts undermines motivation [1]; third, psychological barriers including anxiety, fear of errors, and low self-efficacy – common in foreign language learning [6] – intensify among students with weak foundational skills. Despite extensive ESP literature on curriculum design [4] and materials development [2], empirical research capturing student perspectives from professional programs remains limited. This study systematically investigates obstacles encountered by ESP learners from non-linguistic specialities, analyses discipline-specific manifestations of these challenges across sports science, healthcare, psychology, and education programs, and proposes evidence-based pedagogical interventions tailored to professional learning contexts.

Analysis of recent research and publications. Foundational ESP scholarship established that effective instruction requires systematic needs analysis and content adaptation to professional contexts [8; 4], yet contemporary research disproportionately emphasises curriculum frameworks while neglecting empirical investigation of learner obstacles [2]. Second language acquisition literature documents multifaceted barriers: affective factors, including foreign language anxiety, diminish communicative willingness [6; 9], while non-linguistic students predominantly exhibit extrinsic "ought-to self" motivation characterised by external pressure rather than intrinsic interest [3]. Cognitive constraints from limited vocabulary and grammar knowledge compound comprehension difficulties [10], particularly among learners lacking metacognitive strategies for autonomous study. Contextual barriers, including time scarcity [12], restricted access to authentic materials, and teacher-centred pedagogies disconnected from professional reality [12], further impede learning outcomes. Despite robust documentation of general language barriers, empirical research examining ESP-specific challenges for students in health sciences, sports management, psychology, and education remains notably scarce. This study addresses this gap through a systematic investigation of student-reported obstacles across four professional disciplines, providing an empirical foundation for evidence-based pedagogical interventions tailored to non-linguistic learners' distinctive needs.

The purpose of the article. This study identifies and categorises obstacles encountered by ESP learners from non-linguistic professional programs, analyses discipline-specific challenge manifestations, and proposes evidence-based pedagogical interventions grounded in student perspectives. By foregrounding learner voices – conspicuously absent in existing ESP literature – this research informs instructional practices responsive to constraints characterising students whose primary academic focus lies outside linguistic disciplines.

Presentation of the main material. This study employed a qualitative exploratory approach to investigate ESP learning obstacles among non-linguistic students at Berdyansk State Pedagogical University. Thirty participants enrolled in ESP courses represented six professional programs: Secondary Education (Physical Culture) qualifying teachers of physical education (n=5), Physical Culture and Sport qualifying sports coaches and fitness trainers (n=5), Secondary Education (Biology and Human Health) qualifying biology and health basics teachers (n=5), Preschool Education including specialization in Preschool Education and Practical Psychology (n=5), Special Education (Speech Therapy) including Speech Therapy and Special Psychology (n=5), and Social Work and Counseling including Social Work and Social Pedagogy and Socio-Pedagogical Support of Resilience programs (n=5).

Participants demonstrated A1-B1 English proficiency levels based on institutional placement assessment, reflecting heterogeneous foundational competencies characteristic of non-linguistic student populations. Data collection occurred through an anonymous online survey administered in May 2025, featuring the open-ended prompt: *"What stops you from learning new languages?"* This deliberately unstructured formulation encouraged authentic student perspectives unfiltered by researcher-imposed categorical frameworks. Following data collection, a pedagogical intervention workshop titled "How to Make English Learning Easier: Motivation, Practice, Resources" was conducted in May 2025, introducing evidence-based learning strategies including SMART goal-setting frameworks, curated digital resource repositories, and metacognitive self-regulation techniques. The researcher conducted thematic analysis of student responses, identifying recurring obstacle patterns and calculating frequency distributions to determine prevalence across the participant sample.

Thematic analysis revealed five primary obstacle categories with distinct prevalence patterns: time-related constraints emerged most prominently (n=18, 60%), followed by motivational challenges (n=14, 47%), psychological barriers (n=10, 33%), pedagogical-systemic issues (n=6, 20%), and personal circumstances, including health limitations (n=3, 10%).

Time constraints manifested through explicit statements including «брак часу» (lack of time), «недостатня кількість часу для повноцінного вивчення» (insufficient time for comprehensive learning), and «lack of time and perseverance» with one student noting employment demands through the notation "business". These temporal pressures derived not from insufficient effort but from legitimate competing academic demands: Physical Culture students balanced early morning training sessions with coursework and teaching practica, Biology students prioritised laboratory practicums requiring extended contact hours, while Social Work students managed fieldwork placements alongside theoretical coursework.

Motivational challenges surfaced through responses including «прокрастинація» (procrastination), «лінь» (laziness), «немає мотивації на вивчення» (no motivation to study), and compound formulations linking affect with behavioural patterns: «лінь і страх» (laziness and fear). Unlike language majors whose career selection reflects intrinsic linguistic orientation, these participants chose professions fundamentally unrelated to language – coaching, speech therapy, social work, early childhood education – resulting in instrumental motivation profiles characterised by external obligation rather than intrinsic interest.

Psychological barriers encompassed anxiety-related phenomena articulated as «страх зробити помилку» (fear of making mistakes), «бар'єри в голові» (mental barriers), and metacognitive awareness statements: «слабка самодисципліна, погано набуті навички в школі, брак часу» (weak self-discipline, poorly acquired school skills, lack of time). These responses indicate not merely performance anxiety but conscious recognition of foundational inadequacies undermining self-efficacy beliefs essential for sustained learning engagement. Pedagogical-systemic obstacles emerged through retrospective attributions to prior instruction: students identified «погано набуті навички в школі» (poorly acquired school skills) as causal factors, implicating teacher-centred methodologies, grammar-translation approaches, and insufficient communicative practice in secondary education contexts. Personal circumstances, including health limitations, appeared less frequently but represented genuine external constraints: one student articulated «іноді дуже лінуюсь, зупиняюся дуже часто через стан здоров'я; не було можливості вчити» (sometimes very lazy, stop frequently due to health condition; no opportunity to study), revealing intersections between physical or mental health challenges and learning capacity. This typology demonstrates that obstacles extend beyond individual motivation or cognitive capacity to encompass structural, temporal, affective, and systemic dimensions requiring multifaceted pedagogical responses.

Cross-speciality comparison illuminated qualitatively distinct obstacle manifestations shaped by professional context. Physical Culture Education and Physical Culture and Sport students disproportionately reported time constraints from athletic training schedules (early morning conditioning, afternoon practice, competition participation), creating temporal conflicts with study demands, yet demonstrated heightened motivation when shown connections between English competence and international coaching certifications or multilingual athlete communication. Secondary Education (Biology and Human Health) students emphasised time pressures from laboratory coursework, compounded by psychological barriers related to intimidating scientific terminology requiring extensive specialised vocabulary acquisition. Preschool Education students exhibited pedagogical barrier awareness, attributing difficulties to inadequate secondary preparation alongside profession-specific anxiety about modelling erroneous language to young learners. Special Education (Speech Therapy) students articulated compound challenges linking foundational gaps with professional identity concerns: as future specialists addressing communicative disorders, they expressed sensitivity to linguistic imperfections potentially undermining professional credibility. Social Work and Counselling students emphasised motivational barriers reflecting limited exposure to international career pathways, questioning ESP's practical utility given predominantly domestic professional trajectories. These patterns underscore the inadequacy of uniform ESP instruction, demonstrating that effective pedagogy must respond to distinctive temporal constraints, motivational profiles, anxiety triggers, and professional identity concerns characterising each speciality.

Empirical findings necessitate five evidence-based instructional adaptations responsive to documented obstacle patterns. First, addressing pervasive time scarcity requires microlearning integration, replacing traditional extended sessions with brief daily practice modules (1015 minutes) accessible through mobile platforms, alongside curricular integration embedding English within discipline-specific coursework rather than positioning language study as supplementary. For Physical Culture students, this entails analysing coaching methodology videos in English; for Biology students, reading international research articles; for Speech Therapy students, examining comparative phonological systems; for Social Work students, engaging with international social policy documents. Such integration transforms ESP from a peripheral requirement into an instrumental professional tool, enhancing perceived relevance. Second, motivating non-linguistic learners demands authentic task design featuring genuine professional scenarios: writing emails to international colleagues, analysing discipline-specific case studies, preparing conference presentations, and engaging in workplace interaction role-plays. SMART goal frameworks enable students to articulate personally meaningful, measurable objectives (“comprehend three research articles monthly”, “deliver five-minute coaching philosophy presentation”) rather than pursuing vague fluency aspirations. Third, mitigating psychological barriers requires establishing low-stakes practice environments through small group discussions preceding whole-class performance, alongside explicit reframing of errors as linguistic data informing developmental progression rather than indicators of inadequacy. Growth-oriented assessment emphasising communicative effectiveness over grammatical precision, portfolio documentation tracking incremental improvement, and scaffolded oral production beginning with scripted reading, progressing toward extemporaneous speech, reduces anxiety while building self-efficacy. Fourth, addressing pedagogical gaps stemming from inadequate secondary preparation necessitates flipped classroom models assigning foundational grammar instruction through video modules for asynchronous home study while reserving synchronous class time for communicative practice, differentiated instruction providing explicit scaffolding for A1-level students alongside enrichment for B1-level learners, and fluency-prioritised activities emphasising meaningful

message transmission over linguistic precision. Fifth, accommodating personal circumstances, including health challenges and socioeconomic constraints, demands flexible pathways: deadline extensions for documented emergencies, asynchronous learning options through recorded lectures and online discussion forums, and resource equity ensuring access to free digital tools and library subscriptions regardless of economic status.

Post-workshop feedback indicated intervention efficacy across multiple dimensions. Participants reported high utility of SMART goal-setting frameworks, noting that concrete, measurable objectives enabled action planning rather than perpetuating abstract aspirations. Many students expressed surprise at discovering freely accessible resources, including BBC Learning English, TED Talks with transcripts, discipline-specific podcasts, and mobile applications supporting autonomous vocabulary development, suggesting that resource awareness rather than availability constitutes a primary barrier. Most significantly, several participants articulated fundamental mindset shifts from perfectionist orientations toward functional pragmatism (*"I need workplace English adequate for essential tasks"*), indicating reduced anxiety and increased communicative willingness despite imperfect competence. One student's reflection encapsulated this transformation: *"I didn't know there were so many resources for self-study. Now I have a plan, not just guilt"*. These preliminary outcomes suggest that metacognitive strategy instruction, resource curation, and motivational framing constitute accessible interventions readily implementable within ESP courses serving non-linguistic students.

Conclusions. This empirical investigation of ESP learning obstacles among non-linguistic students reveals three principal findings with substantive pedagogical implications. First, obstacle prevalence demonstrates systematic patterns: time constraints (60%) emerge as the predominant barrier stemming from competing academic demands, followed by motivational challenges (47%) reflecting perceived disconnection between ESP instruction and professional practice, and psychological barriers (33%), including anxiety rooted in foundational skill inadequacies. Second, cross-speciality analysis illuminates qualitatively distinct manifestations: Physical Culture students prioritise temporal flexibility, accommodating training schedules, Biology students require specialised terminology scaffolding, Speech Therapy students experience professional identity anxiety regarding linguistic modelling, while Social Work students question international career relevance. Third, pedagogical interventions including microlearning integration, authentic task design, SMART goal frameworks, and digital resource curation demonstrate preliminary efficacy, with post-workshop feedback indicating mindset shifts from perfectionist paralysis toward functional pragmatism.

REFERENCES:

1. Basturkmen H. Developing courses in English for specific purposes. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010. 183 p. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230290518
2. Basturkmen H. Ideas and options in English for specific purposes. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 194 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781410617040
3. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 270 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781410613349
4. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 301 p.
5. Flowerdew J. Needs analysis and curriculum development in ESP. The handbook of English for specific purposes / ed. by B. Paltridge, S. Starfield. Chichester : Wiley-Blackwell, 2013. P. 325–346. DOI: https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch17
6. Horwitz E. K. Language anxiety and achievement. Annual Review of Applied Linguistics. 2001. Vol. 21. P. 112–126. DOI: https://doi.org/10.1017/S0267190501000071
7. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, No. 2. P. 125–132. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x
8. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031
9. MacIntyre P. D., Gardner R. C. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. Language Learning. 1994. Vol. 44, No. 2. P. 283–305. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x
10. Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 477 p. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759
11. Oxford R. L. Language learning strategies: What every teacher should know. New York : Newbury House, 1990. 342 p.
12. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 410 p. DOI: https://doi.org/10.1017/9781009024532
13. Riemer M. J. English and communication skills for the global engineer. Global Journal of Engineering Education. 2002. Vol. 6, No. 1. P. 91–100.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ БІОЛОГІЇ ТА ГЕОГРАФІЇ

FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE THROUGH INTEGRATED BIOLOGY AND GEOGRAPHY LESSONS

УДК 37.016:574:91
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.3
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Борщенко В.В.,
orcid.org/0000–0001-6102-3845
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри біології
та здоров'язбережувальних технологій
Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К.Д. Ушинського»

У статті досліджено теоретичні та методичні аспекти формування екологічної компетентності учнів у процесі інтегрованого навчання біології та географії. Показано, що екологічна компетентність є комплексною характеристикою особистості, яка включає когнітивну, ціннісно-мотиваційну, діяльнісну та рефлексивну складові, що забезпечують усвідомлене ставлення до природи, здатність приймати екологічно обґрунтовані рішення та активно впливати на стан довкілля. Розглянуто структуру екологічної компетентності та підкреслено її значення для розвитку цілісного екологічного світогляду, системного мислення і формування практичних умінь аналізувати екологічні ситуації.

Особлива увага приділена інтегрованим урокам як ефективній формі організації навчання, яка дозволяє поєднувати знання з біології та географії, розкривати взаємозв'язки між живими організмами та географічним середовищем, а також усвідомлювати наслідки антропогенного впливу на природні системи. Проаналізовано педагогічні умови, що сприяють успішному формуванню екологічної компетентності, зокрема діяльнісно орієнтоване навчання, створення ціннісно насиченого освітнього середовища, використання сучасних освітніх технологій та міжпредметна узгодженість викладання.

У роботі висвітлено форми, методи та засоби навчання, які підвищують ефективність інтегрованих уроків. До них відносяться проблемно-пошукові, дослідницькі та проєктні методи, інтерактивні заняття, польові спостереження, робота з картами та цифровими ресурсами, мультимедійними презентаціями і симуляціями екологічних процесів. Запропоновано методичні рекомендації щодо планування інтегрованих уроків природничого циклу, що сприяють формуванню екологічно свідомої поведінки, розвитку навичок системного аналізу та критичного оцінювання екологічних проблем, а також розвитку соціальної відповідальності учнів.

Доведено, що застосування інтегрованого підходу підвищує мотивацію до навчання, активізує пізнавальну діяльність, сприяє формуванню практичних умінь і ціннісного ставлення до навколишнього середовища. Реалізація методичних рекомендацій сприяє розвитку учнів як компетентних, відповідальних і соціально активних громадян, здатних приймати рішення в інтересах збереження природи та сталого розвитку суспільства. Отримані результати підкреслюють значення інтегрованого навчання як інструменту ефективної екологічної освіти та виховання екологічно свідомої особистості.

Ключові слова: *природоохоронна діяльність, системне мислення, міжпредметна інтеграція, пізнавальна активність, екологічна свідомість.*

The article explores the theoretical and methodological aspects of the formation of students' environmental competence in the process of integrated learning of biology and geography. It is shown that environmental competence is a complex characteristic of a person, which includes cognitive, value-motivational, activity and reflective components that ensure a conscious attitude to nature, the ability to make environmentally sound decisions and actively influence the state of the environment. The structure of environmental competence is considered and its importance for the development of a holistic ecological worldview, systems thinking and the formation of practical skills to analyze environmental situations is emphasized.

Particular attention is paid to integrated lessons as an effective form of organizing learning, which allows combining knowledge of biology and geography, revealing the relationships between living organisms and the geographical environment, as well as realizing the consequences of anthropogenic impact on natural systems. The pedagogical conditions that contribute to the successful formation of environmental competence are analyzed, in particular, activity-oriented learning, the creation of a value-rich educational environment, the use of modern educational technologies and interdisciplinary coherence of teaching.

The work highlights the forms, methods and means of teaching that increase the effectiveness of integrated lessons. These include problem-search, research and project methods, interactive classes, field observations, work with maps and digital resources, multimedia presentations and simulations of ecological processes. Methodological recommendations are proposed for planning integrated lessons of the natural cycle that contribute to the formation of environmentally conscious behavior, the development of skills of systemic analysis and critical assessment of environmental problems, as well as the development of social responsibility of students.

It is proven that the use of an integrated approach increases motivation for learning, activates cognitive activity, contributes to the formation of practical skills and a value-based attitude towards the environment. The implementation of methodological recommendations contributes to the development of students as competent, responsible and socially active citizens, capable of making decisions in the interests of nature conservation and sustainable development of society. The results obtained emphasize the importance of integrated learning as a tool for effective environmental education and the upbringing of an environmentally conscious individual.

Key words: *environmental protection activities, systems thinking, interdisciplinary integration, cognitive activity, environmental awareness.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку людства позначений глибокими екологічними змінами, спричиненими інтенсивним використанням природних ресурсів, урбанізацією, техногенним навантаженням на довкілля та глобальними кліматичними змінами. Ці процеси зумовлюють появу нових соціально-екологічних викликів, які потребують не лише

наукових рішень, а й глибоких змін у свідомості людини, її ціннісних орієнтаціях та поведінці. Тому формування екологічної культури і компетентності підростаючого покоління стає одним із ключових завдань сучасної освіти та важливою умовою реалізації концепції сталого розвитку.

В умовах реформування системи освіти України, переходу до компетентнісно орієнтованої моделі навчання особливого значення набуває питання формування екологічної компетентності учнів як інтегрованої характеристики особистості. Вона передбачає поєднання знань про природу та закономірності її функціонування, ціннісного ставлення до довкілля, практичних умінь і готовності діяти екологічно доцільно. Сутність цієї компетентності полягає не лише у засвоєнні екологічних знань, а у формуванні внутрішньої потреби збереження природи, відповідального ставлення до природних ресурсів і розуміння взаємозв'язку між діяльністю людини та станом екосистем.

Система загальної середньої освіти покликана забезпечити підготовку учнів до усвідомленої взаємодії з навколишнім середовищем. Проте традиційна предметна структура навчання часто розмежовує природничі знання, що ускладнює формування цілісного уявлення про природу як єдину систему. Вихід із цієї ситуації полягає у впровадженні інтегрованого підходу до навчання, який дає змогу об'єднати знання з різних галузей для формування цілісного світогляду учнів. Зокрема, інтеграція змісту біології та географії відкриває широкі можливості для системного осмислення природних явищ і процесів, виявлення взаємозв'язків між живою та неживою природою, людиною та навколишнім середовищем.

Інтегровані уроки біології та географії створюють умови для активного залучення учнів до пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, формування умінь аналізувати екологічні ситуації, робити висновки та пропонувати шляхи їх розв'язання. Такий підхід забезпечує міжпредметну єдність, сприяє формуванню науково обґрунтованої екологічної позиції та практичної готовності до збереження природи у власному життєвому просторі.

Попри актуальність зазначеної проблеми, у педагогічній теорії та практиці досі недостатньо розроблено питання формування екологічної компетентності саме засобами інтегрованих уроків біології та географії. Бракує чіткого визначення сутності цього процесу, структурних компонентів екологічної компетентності, а також ефективних методик інтеграції навчального матеріалу, що забезпечували б досягнення реальних результатів. Залишається відкритим питання педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню екологічної компетентності у процесі інтегрованого навчання, та критеріїв її оцінювання.

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою оновлення підходів до екологічної освіти учнів у контексті сучасних освітніх реформ, необхідністю пошуку ефективних шляхів реалізації інтегрованого навчання природничих дисциплін, а також потребою у формуванні відповідального ставлення молодого покоління до природи. Вирішення цієї проблеми має важливе значення для забезпечення сталого розвитку суспільства, формування екологічно свідомої особистості та зміцнення ціннісних орієнтацій учнів у напрямі гармонійної взаємодії людини і природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування екологічної компетентності учнів у педагогічній теорії розглядається як складова системи екологічної освіти, що спрямована на виховання гармонійно розвиненої, відповідальної особистості, здатної приймати рішення з урахуванням екологічних наслідків. У наукових працях підкреслюється, що екологічна компетентність є інтегрованим утворенням, яке охоплює когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Такий підхід забезпечує формування в учнів не лише знань про природне середовище, а й усвідомленого ставлення до необхідності його збереження [3].

Дослідження у сфері екологічної освіти акцентують на тому, що традиційні методи навчання не завжди забезпечують формування стійких екологічних переконань та практичних умінь діяти екологічно доцільно. Тому все більшої уваги набуває впровадження компетентнісного та діяльнісного підходів, які передбачають активне включення учнів у практичну природоохоронну діяльність, дослідницьку роботу, моделювання екологічних ситуацій. Саме через практичну взаємодію з навколишнім середовищем відбувається розвиток екологічної свідомості, відповідальності та готовності до екологічно орієнтованої поведінки [2].

У педагогічній науці інтеграція змісту навчальних предметів розглядається як ефективний засіб формування цілісного світогляду учнів. Доведено, що інтегроване навчання сприяє подоланню фрагментарності знань, формуванню системного мислення та умінь бачити взаємозв'язки між природними, соціальними і техногенними процесами. Біологія та географія, як базові природничі дисципліни, мають спільне змістове поле, що створює сприятливі умови для інтеграції навчального матеріалу на основі екологічної проблематики. Зміст цих предметів охоплює знання про живу і неживу природу, глобальні природні процеси, вплив людської діяльності на довкілля, що робить їх ефективним підґрунтям для розвитку екологічної компетентності учнів [1].

Наукові дослідження також вказують, що інтегровані уроки біології та географії активізують пізнавальну діяльність учнів, сприяють розвитку міжпредметних зв'язків, формуванню дослідницьких і проєктних навичок. Такий підхід дозволяє залучити учнів до аналізу реальних екологічних ситуацій,

розроблення моделей сталого природокористування, формування навичок екологічного прогнозування та оцінювання впливу діяльності людини на природу. У результаті навчальний процес стає більш практикоорієнтованим, мотивувальним та значущим для особистісного розвитку школярів.

Разом з тим, аналіз наукових джерел свідчить, що питання методичного забезпечення інтегрованих уроків природничого циклу залишається відкритим. Недостатньо розробленими є критерії оцінювання сформованості екологічної компетентності, механізми її поступового розвитку у процесі навчання, а також педагогічні умови, що забезпечують ефективність інтеграції змісту біології та географії. Потребує подальшого вивчення питання добору навчального матеріалу, який би максимально сприяв формуванню системного бачення екологічних проблем і шляхів їх розв'язання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що інтегровані уроки біології та географії є перспективним засобом формування екологічної компетентності учнів, однак методичні аспекти їх реалізації потребують подальшого теоретичного узагальнення та практичної перевірки. Це визначає необхідність проведення дослідження, спрямованого на розроблення ефективних шляхів інтеграції навчального змісту з метою розвитку екологічної компетентності школярів.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні педагогічних умов формування екологічної компетентності учнів засобами інтегрованих уроків біології та географії, а також у розробленні практичних підходів до реалізації інтеграції змісту природничих дисциплін у процесі навчання.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну, методичну та наукову літературу з проблеми формування екологічної компетентності учнів.

2. Визначити сутність, структуру та зміст екологічної компетентності в контексті компетентнісного підходу до освіти.

3. Обґрунтувати можливості інтеграції змісту біології та географії для розвитку екологічної компетентності учнів.

4. Визначити педагогічні умови, форми, методи і засоби ефективного формування екологічної компетентності на інтегрованих уроках біології та географії.

5. Розробити методичні рекомендації щодо організації інтегрованих уроків природничого циклу з метою формування екологічної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У сучасній освітній парадигмі, орієнтованій на компетентнісний підхід, екологічна компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, цінності, уміння та поведінкові стратегії, спрямовані на гармонійні взаємини людини з природним середовищем. Її сутність полягає у здатності особи усвідомлювати взаємозв'язки в системі «людина – суспільство – природа» та приймати екологічно виважені рішення в різних сферах життєдіяльності.

У контексті компетентнісного підходу, екологічна компетентність визначається не лише як сукупність теоретичних знань про довкілля, а як здатність діяти екологічно доцільно, застосовуючи набуті знання й уміння у практичних ситуаціях. Це передбачає розвиток екологічного мислення, формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, а також відповідальної поведінки в соціоекологічному просторі.

Структурно екологічна компетентність охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів:

• когнітивний компонент – система екологічних знань, понять і уявлень про природні процеси, екосистеми та екологічні проблеми.

• ціннісно-мотиваційний компонент – ставлення до природи як до цінності, усвідомлення власної відповідальності за стан довкілля, мотивація до екологічно збалансованої діяльності.

• діяльнісно-поведінковий компонент – уміння й навички екологічно безпечної поведінки, участі в природоохоронних заходах, реалізація екологічних знань у повсякденному житті.

• рефлексивний компонент – здатність до самооцінки власних дій з погляду їхнього впливу на довкілля та готовність до самовдосконалення у сфері екологічної культури.

Зміст екологічної компетентності визначається через інтеграцію природничо-наукових, соціально-гуманітарних і етичних знань, що формують основу екологічного світогляду особистості. Такий підхід забезпечує перехід від знаннєвої парадигми до практико-орієнтованого навчання, де головним результатом є сформованість готовності діяти відповідально щодо природи та суспільства.

Обґрунтування можливостей інтеграції змісту біології та географії для розвитку екологічної компетентності учнів. Ефективне формування екологічної компетентності учнів передбачає створення цілісної системи знань про природу, взаємозв'язки між живими організмами, середовищем їхнього існування та діяльністю людини. Досягнення цієї мети можливе за умови інтеграції змісту природничих дисциплін, насамперед біології та географії, які мають спільне пізнавальне поле та взаємодоповнюють одна одну в розкритті екологічної проблематики.

І біологія, і географія досліджують природні явища, закономірності функціонування екосистем, умови існування живих організмів та вплив антропогенних факторів на довкілля. Біологічна складова забезпечує засвоєння знань про живу

природу, її структуру, еволюційні процеси, екологічні зв'язки між організмами та середовищем. Географічна складова, у свою чергу, розкриває просторові закономірності розміщення природних об'єктів, особливості використання природних ресурсів, глобальні екологічні процеси та наслідки людської діяльності в різних регіонах світу.

Поєднання цих двох наукових напрямів створює передумови для формування системного, міждисциплінарного бачення екологічних проблем. Інтеграція змісту біології та географії дозволяє учням:

• усвідомити цілісність природи як єдиної системи, у якій усі компоненти взаємопов'язані;

• зрозуміти залежність біологічних процесів від географічних умов середовища;

• аналізувати вплив людської діяльності на природні системи на локальному, регіональному й глобальному рівнях;

• оцінювати наслідки господарської діяльності та визначати шляхи зменшення негативного впливу на довкілля.

Важливим аспектом інтеграції є формування в учнів уміння бачити причинно-наслідкові зв'язки між природними і соціально-економічними процесами. Наприклад, під час вивчення теми «Ґрунт як середовище життя організмів» у біології доцільно поєднати знання з географії про типи ґрунтів, умови їх формування та проблеми деградації, що дозволяє учням розглядати природне явище не ізольовано, а комплексно. Так само вивчення теми «Водні ресурси планети» може бути інтегроване з біологічними знаннями про роль води в житті організмів та наслідки забруднення водних екосистем.

Інтегровані уроки біології та географії стимулюють розвиток екологічного мислення – здатності розглядати природні об'єкти та процеси у взаємозв'язку з діяльністю людини, прогнозувати екологічні наслідки її впливу, оцінювати альтернативні шляхи використання природних ресурсів. Такі уроки активізують пізнавальну діяльність учнів, розвивають уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити екологічно обґрунтовані висновки.

Інтеграція змісту також сприяє формуванню ціннісного ставлення до природи, оскільки учні сприймають екологічні проблеми не як абстрактні поняття, а як реальні виклики, що стосуються їхнього життя. Через міжпредметні зв'язки підсилюється мотиваційна складова навчання – діти бачать практичне значення екологічних знань для розв'язання проблем свого регіону, громади чи навіть власного побуту.

Педагогічні умови, форми, методи і засоби ефективного формування екологічної компетентності на інтегрованих уроках біології та географії. Формування екологічної компетентності учнів у процесі інтегрованого навчання передбачає створення комплексу педагогічних умов, які забезпечують цілісність освітнього процесу, активну пізнавальну діяльність школярів та розвиток їхнього екологічного мислення. Важливою передумовою є інтеграція змісту біології та географії на основі спільних екологічних тем і проблем, що дає змогу забезпечити взаємодоповнення понять, фактів і закономірностей та сприяє формуванню системного бачення природи.

Ефективність навчального процесу значною мірою визначається діяльнісно орієнтованим підходом, за якого учні виступають активними дослідниками навколишнього середовища. Залучення школярів до пошукової, проєктної та дослідницької діяльності, виконання практичних завдань, робота з картографічними матеріалами, проведення спостережень у природі й аналіз реальних екологічних ситуацій забезпечують глибше засвоєння знань та розвиток екологічного мислення. Важливим чинником виступає також створення ціннісно насиченого освітнього середовища, що формує в учнів відповідальне ставлення до природи, сприяє емоційно-ціннісному сприйняттю природних об'єктів і стимулює усвідомлення моральних аспектів взаємодії людини з довкіллям.

Вагомого значення набуває узгоджена діяльність педагогів, які викладають природничі дисципліни. Їхня співпраця забезпечує послідовність у поданні змістових ліній, єдність термінології, формування наскрізних екологічних понять та умінь. Водночас сучасний освітній процес неможливо уявити без використання інноваційних технологій – критичного мислення, інтерактивних, проєктних, інформаційно-комунікаційних та проблемно-пошукових методів, які підсилюють пізнавальну активність учнів і сприяють розвитку їхньої самостійності.

Важливе місце у формуванні екологічної компетентності посідають форми організації навчальної діяльності. Найбільш ефективними є інтегровані уроки різних типів – проблемні, дослідницькі, практикуми, дискусії, проєкти, а також екологічні тренінги, ігри, семінари з міжпредметним змістом. Значний потенціал мають позаурочні форми роботи – навчальні екскурсії, експедиції, спостереження у природі, участь у шкільних екологічних акціях і конкурсах, реалізація дослідницьких та природоохоронних проєктів. Особливої актуальності набувають сучасні STEAM-підходи, що поєднують природничі знання з технологічними, математичними та інженерними аспектами, дозволяючи учням розглядати екологічні проблеми у ширшому науково-практичному контексті.

Результативність формування екологічної компетентності багато в чому залежить від методів навчання, які стимулюють пізнавальну активність і творчу ініціативу школярів. Серед них особливе місце посідають проблемно-пошукові методи, що передбачають створення навчальних ситуацій, аналіз екологічних кейсів і пошук шляхів розв'язання актуальних екологічних проблем. Важливими є також дослідницькі, проєктні та інтерактивні

методи, які сприяють розвитку аналітичного мислення, умінь моделювати екологічні процеси, дискутувати та приймати зважені рішення. Візуалізаційні методи – використання карт, схем, інфографіки, мультимедійних презентацій – допомагають зробити навчальний процес наочним і зрозумілим, підвищуючи рівень засвоєння знань.

До засобів формування екологічної компетентності належать як традиційні навчальні матеріали – підручники, атласи, гербарії, таблиці, колекції, – так і сучасні цифрові ресурси: інтерактивні карти, онлайн-лабораторії, віртуальні екскурсії, мультимедійні тренажери екологічного змісту. Їх використання сприяє емоційному залученню учнів, розвиває навички аналізу екологічної інформації та формує практичну готовність діяти в інтересах збереження природи.

Ефективне формування екологічної компетентності учнів на інтегрованих уроках біології та географії можливе за умови поєднання змістової інтеграції, діяльнісного підходу, узгодженої роботи педагогів, використання сучасних технологій навчання та створення ціннісно насиченого освітнього середовища. Реалізація цих умов сприяє розвитку екологічного світогляду, формуванню системного мислення і вихованню відповідального ставлення до природи як основи сталого розвитку суспільства.

Методичні рекомендації щодо організації інтегрованих уроків природничого циклу з метою формування екологічної компетентності. Організація інтегрованих уроків біології та географії для формування екологічної компетентності учнів потребує чіткого методичного підходу, який забезпечує системність навчального процесу, активну пізнавальну діяльність і розвиток практичних умінь. Ефективним є поєднання традиційних і сучасних освітніх технологій, інтерактивних форм роботи, дослідницьких та проєктних методів навчання, що стимулюють мислення учнів, сприяють розвитку аналітичних та критичних навичок, а також формуванню екологічної свідомості.

Методика інтегрованих уроків передбачає використання проблемних ситуацій та міжпредметних завдань, що поєднують знання з біології та географії. Це можуть бути кейси з локальних і глобальних екологічних проблем, дослідницькі завдання, моделювання екосистем, аналіз впливу господарської діяльності людини на природні комплекси. Учні активно залучаються до пізнавальної діяльності через експерименти, польові спостереження, роботу з картами та цифровими ресурсами, що дозволяє формувати навички системного аналізу екологічних явищ та прийняття обґрунтованих рішень у конкретних ситуаціях.

Особлива увага приділяється міжпредметній узгодженості та послідовності викладу матеріалу, що забезпечує логічне поєднання тем біології та географії. Наприклад, при вивченні теми «Води та водні екосистеми» доцільно поєднувати знання про гідрологічний цикл, географічні особливості водойм та біологічні процеси у водних екосистемах, що дозволяє учням усвідомити взаємозв'язок географічних умов та біологічних закономірностей. Аналогічно, теми «Ґрунти і рослинність» або «Лісові та степові екосистеми» інтегрують географічні знання про поширення природних комплексів із біологічними аспектами функціонування рослинних і тваринних угруповань.

Рекомендується також використання різноманітних форм організації навчальної діяльності, включаючи уроки-дослідження, уроки-проєкти, інтерактивні семінари, тренінги та польові екскурсії. Застосування таких форм сприяє розвитку дослідницьких компетенцій, уміння прогнозувати екологічні наслідки та оцінювати шляхи збереження природних ресурсів. Уроки варто планувати так, щоб учні мали можливість практично застосовувати знання, робити висновки та пропонувати конкретні рішення екологічних проблем, що підвищує мотивацію до навчання та формує відповідальне ставлення до природи.

Для підвищення ефективності інтегрованих уроків рекомендується активно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні засоби: інтерактивні карти, онлайн-лабораторії, цифрові симуляції екологічних процесів, мультимедійні презентації та електронні ресурси для досліджень. Це сприяє наочності навчання, підвищує рівень засвоєння знань і формує практичні навички роботи з екологічною інформацією.

Висновки. Формування екологічної компетентності учнів у системі середньої освіти є актуальним завданням сучасної педагогіки, що зумовлено необхідністю підготовки свідомих, відповідальних і соціально активних громадян, здатних діяти в інтересах збереження довкілля та сталого розвитку. Дослідження показує, що інтеграція змісту біології та географії створює ефективні умови для формування системного екологічного мислення, розуміння взаємозв'язків між живими організмами, географічними умовами і діяльністю людини, а також розвитку практичних умінь оцінювати та вирішувати екологічні проблеми.

Встановлено, що педагогічні умови ефективного формування екологічної компетентності включають інтеграцію змісту предметів, діяльнісно орієнтоване навчання, створення ціннісно насиченого освітнього середовища, міжпредметну узгодженість та використання сучасних освітніх технологій. Оптимальні форми навчальної діяльності – інтегровані уроки різних типів, уроки-проєкти, тренінги, польові спостереження та позаурочні екологічні заходи. Методичне забезпечення включає проблемно-пошукові, дослідницькі, проєктні та інтерактивні методи, а також використання візуалізаційних і цифрових засобів навчання.

Реалізація інтегрованого підходу у навчанні біології та географії є ефективним засобом формування високого рівня екологічної компетентності учнів, що забезпечує комплексний розвиток особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничі освіті: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 400 с.

2. Толочко С. В., Бордюг Н. С. Екологічна компетентність учнів у контексті подолання екологічних наслідків війни : монографія. Київ : Компринт, 2024. 160 с. DOI: https://doi.org/10.32405/978-617-8171-93-3-2024-160

3. Толочко С., Бордюг Н. Реалізація компетентнісного потенціалу формування екологічної компетентності в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. № 49. Т. 2. С. 189–195. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-31

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN FORMING SPEECH COMPETENCE OF YOUNG SCHOOL PIECES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

УДК 373.31:004:81'243(045)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.4
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Галиченко Л.Б.,
orcid.org/0009-0000-0662-113X
викладач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

У статті розглянуто проблему використання цифрових освітніх ресурсів як ефективного засобу формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови в умовах сучасної цифрової трансформації освіти. Обґрунтовано актуальність інтеграції цифрових технологій у навчальний процес початкової школи, що зумовлено вимогами Концепції «Нова українська школа», Державного стандарту початкової освіти та необхідністю розвитку в учнів ключових і предметних компетентностей. Підкреслено, що використання цифрових інструментів сприяє не лише підвищенню мотивації до вивчення української мови, а й активному залученню учнів до процесу спілкування, пізнання й творчості, що є важливою умовою формування мовленнєвої компетентності.

Визначено педагогічний потенціал цифрових освітніх ресурсів у розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності - слухання, говоріння, читання й письма. Цифрові засоби, такі як інтерактивні платформи LearningApps, Wordwall, Quizizz, Kahoot!, хмарні сервіси Padlet, Jamboard, Google Workspace, а також творчі ресурси Canva, BookCreator, Flipgrid, розглянуто як інструменти, що забезпечують інтерактивність, наочність, зворотний зв'язок і можливість індивідуалізації навчання. Наведено приклади їхнього використання у створенні мовних ігор, віртуальних плакатів, електронних книжок, тестів та інтерактивних вправ, які сприяють розвитку критичного мислення, пізнавальної активності, комунікативних умінь і творчого самовираження молодших школярів.

Доведено, що системне, цілеспрямоване й методично обґрунтоване використання цифрових освітніх ресурсів позитивно впливає на якість засвоєння мовного матеріалу, формує в учнів уміння висловлювати власні думки, аргументувати, слухати співрозмовника та взаємодіяти в цифровому освітньому середовищі. Разом із тим наголошено, що ефективність застосування таких ресурсів значною мірою залежить від цифрової компетентності педагога, його здатності до творчого добору засобів навчання, врахування вікових і психологічних особливостей молодших школярів, а також дотримання принципів педагогічної доцільності й безпечного цифрового середовища.

У висновках підкреслено, що цифрові освітні ресурси є важливим засобом підвищення ефективності уроків української мови, оскільки забезпечують інтерактивність, диференціацію навчання та сприяють розвитку ключових компетентностей молодших школярів. Їх використання сприяє створенню інноваційного освітнього середовища, орієнтованого на розвиток мовленнєвої, комунікативної та інформаційної грамотності. Перспективи подальших досліджень убачаються у визначенні методичних умов інтеграції цифрових технологій у формування окремих видів мовленнєвої діяльності, розробленні критеріїв добору ресурсів відповідно до навчальних завдань і рівня підготовленості учнів, а також в оцінюванні результативності цифрових практик у процесі формування мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Ключові слова: *цифрові освітні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології, мовленнєва компетентність, молодші школярі, українська мова, цифровізація освіти, інтерактивні технології, Нова українська школа.*

The article considers the problem of using digital educational resources as an effective means of forming the speech competence of younger schoolchildren in Ukrainian language lessons in the conditions of modern digital transformation of education. The relevance of integrating digital technologies into the educational process of primary school is substantiated, which is due to the requirements of the Concept "New Ukrainian School", the State Standard of Primary Education, and the need to develop key and subject competencies in students. It is emphasized that the use of digital tools contributes not only to increasing motivation to learn the Ukrainian language, but also to the active involvement of students in the process of communication, cognition, and creativity, which is an important condition for the formation of speech competence.

The pedagogical potential of digital educational resources in the development of all types of speech activity - listening, speaking, reading and writing - has been determined. Digital tools, such as interactive platforms LearningApps, Wordwall, Quizizz, Kahoot!, cloud services Padlet, Jamboard, Google Workspace, as well as creative resources Canva, BookCreator, Flipgrid, are considered as tools that provide interactivity, visibility, feedback, and the ability to individualize learning. Examples of their use in creating language games, virtual posters, e-books, tests, and interactive exercises that promote the development of critical thinking, cognitive activity, communication skills, and creative self-expression of younger schoolchildren are provided.

It has been proven that the systematic, purposeful and methodically justified use of digital educational resources has a positive effect on the quality of language learning, develops students' ability to express their own thoughts, argue, listen to the interlocutor, and interact in a digital educational environment. At the same time, it is emphasized that the effectiveness of using such resources largely depends on the teacher's digital competence, his ability to creatively select teaching aids, taking into account the age and psychological characteristics of younger schoolchildren, as well as adherence to the principles of pedagogical expediency and a safe digital environment.

The conclusions emphasize that digital educational resources are an important means of increasing the effectiveness of Ukrainian language lessons, as they provide interactivity, differentiation of learning, and contribute to the development of key competencies of younger

students. Their use contributes to the creation of an innovative educational environment focused on the development of speech, communicative and information literacy. Prospects for further research are seen in determining the methodological conditions for integrating digital technologies into the formation of individual types of speech activity, developing criteria for selecting resources in accordance with educational tasks and the level of preparedness of students, as well as in assessing the effectiveness of digital practices in the process of forming the speech competence of younger schoolchildren.
Key words: *digital educational resources, information and communication technologies, speech competence, younger schoolchildren, Ukrainian language, digitalization of education, interactive technologies, New Ukrainian School.*

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес розвивається в умовах активної цифрової трансформації суспільства, що зумовлює необхідність упровадження інноваційних технологій у практику початкової школи. Використання цифрових освітніх ресурсів стає важливим чинником підвищення ефективності навчання та розвитку ключових компетентностей учнів.

Інтеграція цифрових ресурсів у процес навчання української мови відкриває широкі можливості для формування мовленнєвої компетентності молодших школярів, розвитку критичного мислення, пізнавальної активності та комунікативних умінь. Застосування мультимедійних матеріалів, інтерактивних платформ і мобільних застосунків не лише урізноманітнює навчальний процес, а й сприяє розвитку мовленнєвої активності учнів, творчого потенціалу та цифрової грамотності.

Водночас, попри зростання кількості цифрових освітніх ресурсів, їхнє системне та методично обґрунтоване використання в початковій школі залишається недостатнім. Учителі потребують практичних рекомендацій щодо інтеграції цифрових інструментів у навчання української мови з урахуванням вікових і психолінгвістичних особливостей дітей.

Отже, постає потреба у науково-методичному обґрунтуванні ролі цифрових освітніх ресурсів у формуванні мовленнєвої компетентності молодших школярів, визначенні оптимальних підходів до їх використання та педагогічних умов, що забезпечують ефективність навчання української мови в цифровому освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на окреслену науково-методичну проблему, важливо проаналізувати сучасні дослідження, присвячені використанню цифрових освітніх ресурсів у початковій школі, щоб визначити здобутки, суперечності та напрями подальших наукових розвідок.

Питання впровадження цифрових технологій в освітній процес активно досліджується у сучасній педагогічній науці. Зокрема, у працях О. Мельник [1] та С. Г. Литвинової [2] підкреслюється, що інтеграція електронних освітніх ресурсів у навчальний процес початкової школи забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів та розвиток мовленнєвих умінь, зокрема навичок читання та письма. Автори відзначають, що ефективне застосування цифрових інструментів сприяє диференціації навчання та врахуванню індивідуальних особливостей школярів, що особливо актуально для формування мовленнєвої компетентності.

Богданець-Білоскаленко Н. та Фідкевич О. [3] у своїх дослідженнях зазначають, що мультимедійні технології у процесі викладання української мови стимулюють розвиток усного мовлення, розширюють лексичний запас і сприяють розвитку комунікативних навичок. Автори також підкреслюють роль інтерактивних платформ (LearningApps, Quizizz, Kahoot!) у мотивації учнів та підвищенні їхньої активності під час уроку.

Дослідження Близнюка О.В. та Гоцянюка [4] акцентують увагу на тому, що цифрові освітні ресурси стають невід'ємною частиною підготовки майбутніх учителів початкової школи, формуючи їхню цифрову компетентність і здатність інтегрувати технології у власну педагогічну практику. Ці висновки підтверджують необхідність методичного супроводу впровадження цифрових інструментів у навчальний процес.

Окремі наукові праці, зокрема дослідження С. Г. Дубовик та В. В. Рекеди [6], присвячені аналізу використання цифрових інструментів для розвитку навичок аудіювання та критичного мислення. Автори наголошують, що застосування інтерактивних вправ, електронних тестів і сервісів для колективної роботи сприяє не лише формуванню мовленнєвої компетентності, а й розвитку умінь самостійно знаходити та оцінювати інформацію.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на вищезазначене, сучасна науково-методична література підтверджує високий потенціал цифрових освітніх ресурсів у процесі формування мовленнєвої компетентності молодших школярів. Разом із тим дослідження засвідчують недостатню системність у їх впровадженні та відсутність чітко визначених методичних рекомендацій для вчителів початкових класів. Це зумовлює необхідність подальшого наукового осмислення та розроблення ефективних педагогічних моделей інтеграції цифрових технологій у навчання української мови.

Мета статті полягає у науково-методичному обґрунтуванні використання цифрових освітніх ресурсів як засобу формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови. Досягнення цієї мети передбачає системне вивчення існуючих цифрових інструментів, визначення їх дидактичного потенціалу

та розроблення рекомендацій щодо ефективного застосування у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо практичні аспекти застосування цифрових освітніх ресурсів для розвитку мовленнєвої компетентності учнів, ілюстровані конкретними прикладами інтеграції сучасних платформ і сервісів у навчальний процес.

На етапі **актуалізації опорних знань** доцільним є використання інтерактивних вправ, створених за допомогою сервісів LearningApps чи Wordwall. Так, під час опрацювання теми «Будова слова. Спільнокореневі слова» учні виконують інтерактивну вправу «Знайди пару», поєднуючи слова за спільним коренем (ліс – лісник – лісовий). Такий формат роботи дає змогу вчителю оперативно перевірити розуміння матеріалу, а учням – отримати миттєвий зворотний зв'язок, що є важливою умовою підтримання навчальної мотивації.

Під час **опрацювання нового матеріалу** ефективними є ігрові платформи Quizizz та Kahoot!, які допомагають зробити засвоєння лінгвістичних понять емоційно забарвленим і водночас пізнавально насиченим. Наприклад, на уроці з теми «Прикметник як частина мови» учні беруть участь у грі «Добери прикметник до іменника», обираючи правильні відповіді серед варіантів. Завдяки елементам гри підвищується залученість школярів, а навчання набуває характеру дослідницької діяльності.

Для **закріплення знань і розвитку зв'язного мовлення** ефективним є використання спільних онлайн-платформ, таких як Padlet або Jamboard. Наприклад, учні спільно створюють «віртуальну стіну висловлювань» до теми «Осінь у парку»: кожен додає власне речення або короткий опис. Колективне редагування і коментування сприяють розвитку навичок самовираження, комунікації та критичного оцінювання текстів.

У процесі **розвитку усного та писемного мовлення** доцільно застосовувати сервіси Canva і BookCreator. Вони дозволяють поєднати текст і візуальні елементи, що сприяє розвитку асоціативного мислення та творчої уяви. Так, під час виконання завдання «Моя улюблена іграшка» учні створюють у Canva мініпостери, у яких описують предмет, добирають відповідні зображення та шрифти. У 3–4 класах школярі можуть працювати над створенням коротких електронних книжок у BookCreator, де самостійно формують текст і підбирають ілюстрації.

Для розвитку навичок аудіювання доцільно використовувати сервіси **Vocaroo** або **YouTube**, які дають змогу прослуховувати тексти різних жанрів – оповідання, вірші, казки. Після прослуховування учні виконують завдання у **Google Forms**, обираючи правильні відповіді або записуючи короткі усні коментарі. Такий підхід забезпечує взаємопов'язаний розвиток умінь аудіювання, читання й письма та формує здатність учнів розуміти зміст почутого.

На етапі **рефлексії та самооцінювання** корисними є сервіси Mentimeter і ClassDojo. За допомогою Mentimeter учні відповідають на запитання «Що нового я сьогодні дізнався?» або «Що було найцікавішим на уроці?», а результати у вигляді хмари слів відображаються на екрані. Це сприяє розвитку рефлексивного мислення, навичок аналізу власної діяльності та формуванню позитивного ставлення до навчання.

Важливо зазначити, що цифрові інструменти можуть бути ефективно інтегровані у всі види мовленнєвої діяльності. Для розширення лексичного запасу учнів доцільно використовувати WordArt або AnswerGarden, які допомагають створювати тематичні «хмари слів» (наприклад, до теми «Весна» чи «Моє місто»), що слугують основою для побудови усних і письмових висловлювань. Для тренування правописних навичок ефективним є застосування Liveworksheets, де учні виконують інтерактивні вправи з орфографії, отримуючи автоматичну перевірку.

Крім того, розвиток навичок усного мовлення можна реалізувати через платформи Flipgrid або Loom, які дозволяють записувати короткі відеовисловлювання на задану тему («Моя улюблена книга», «Моя сім'я» тощо). Така форма роботи допомагає долати мовленнєві бар'єри, удосконалювати вимову й інтонацію, а також формує в учнів упевненість у власних силах.

Таким чином, використання цифрових освітніх ресурсів на уроках української мови в початковій школі сприяє реалізації інтерактивного, комунікативно орієнтованого навчання. Завдяки поєднанню традиційних методів і сучасних технологій навчальний процес стає більш гнучким, доступним і спрямованим на розвиток ключових мовленнєвих компетентностей молодших школярів.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що цифрові освітні ресурси є ефективним засобом формування мовленнєвої компетентності молодших школярів за умови їх системного та методично обґрунтованого використання. Застосування цифрових технологій на уроках української мови забезпечує підвищення навчальної мотивації, розвиток пізнавальної активності, активне залучення учнів до процесу створення, осмислення й удосконалення власних висловлювань.

Інтерактивні платформи (LearningApps, Wordwall, Quizizz, Kahoot!) сприяють ефективному засвоєнню лінгвістичних понять через ігрові форми діяльності. Хмарні сервіси спільної роботи (Padlet, Jamboard, Google Workspace) створюють умови для формування навичок колективного письма, редагування текстів та розвитку критичного мислення. Інструменти для творчого самовираження (Canva, BookCreator, Flipgrid) розвивають

мовленнєву самостійність і комунікативну компетентність, тоді як платформи для аудіювання та оцінювання (Vocaroo, Google Forms, Mentimeter) забезпечують формування рефлексії, вміння аналізувати та оцінювати результати власної навчальної діяльності.

Ефективність використання цифрових ресурсів значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя, його здатності добирати інструменти відповідно до вікових особливостей учнів, рівня сформованості їхніх мовленнєвих умінь та навчальних завдань уроку. Важливо, щоб цифрові технології не замінювали традиційні форми навчання, а доповнювати їх, створюючи умови для глибшого засвоєння знань і розвитку мовленнєвих умінь учнів.

Отже, цифрові освітні ресурси виступають не лише засобом урізноманітнення навчального процесу, а й інструментом розвитку ключових компетентностей молодших школярів, насамперед – мовленнєвої. Їх застосування сприяє реалізації принципів особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів у сучасній початковій освіті.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні методичних умов інтеграції цифрових технологій у формування окремих видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), розробленні критеріїв добору цифрових освітніх ресурсів для уроків української мови та визначенні рівнів сформованості мовленнєвої компетентності молодших школярів у цифровому освітньому середовищі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мельник О. М. Модель електронного освітнього ресурсу для учнів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 3 (53). С. 30–37. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706220/.

2. Литвинова С. Г. Модель використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 6 (27). С. 101–106. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721077/.

3. Богданець-Білоскаленко Н., Фідкевич О. Використання мультимедіа у процесі формування комунікативної компетенції на уроках української мови у початкових школах. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 2. С. 188–197. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742990/.

4. Близнюк О. В. Сучасний досвід використання цифрових освітніх ресурсів: підготовка майбутніх учителів початкової школи. *Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.* 2024. Т. 11. № 3. С. 91–98.

5. Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання. Навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2021. 64 с. URL: https://surl.li/mcclow.

6. Дубовик С.Г., Рекеда В.В. Застосування цифрових інструментів на уроках навчання аудіювання в початковій школі. *Актуальні питання у сучасній науці* (1(31)). 2025. С. 763–772. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/ eprint/51111/.

7. Концепція «Нова українська школа» : схвалено рішенням Колегії МОН України від 14 груд. 2016 р. № 994 Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

СУТНІСТЬ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

THE ESSENCE OF THE ENGLISH-LANGUAGE WRITING COMPETENCE IN PROFILE SCHOOL OF ACADEMIC ORIENTATION

УДК 3735: [37.091.3+811.111]
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.5
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Куліков С.О.,
orcid.org/0009-0008-7940-6914
аспірант кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогоднішньої іншомовної освіти в Україні – розвитку компетентності в письмі англійською мовою. Висвітлені сфери застосування та важливість умінь іншомовного письма для сучасного українця, а також особисті, академічні та кар'єрні можливості, в успішній реалізації яких вони відіграють велику роль. Підкреслюється зміна поглядів на роль навчання іншомовному письму та суттєве збільшення питомої ваги письмового спілкування у світі розвинених телекомунікаційних технологій. Проаналізований сучасний стан розробленості досліджуваного питання за кордоном та в Україні. Детальна увага приділена питанням змісту та обов'язкових результатів формування англомовної компетентності в письмі на старшому етапі загальноосвітньої середньої школи – профільної школи академічного спрямування. Досліджені запроваджувані освітньою реформою профілі навчання в старшій школі. Розкриті основні переваги нової системи профільної освіти в розрізі підвищення якості засвоєння знань з іноземної мови учнями завдяки можливості вибору мовно-літературного кластеру та, відповідно, визначення пріоритетних предметів, а також завдяки появі в учнів інших профілів можливості поглиблення знань з іноземних мов шляхом проходження предметів за вибором. На матеріалі даних законодавства України щодо реформування загальної середньої освіти, захищених в Україні кандидатських дисертацій, наукових статей, методичних праць досліджуються питання, пов'язані з основними поняттями англомовної письмової компетентності. Описані етапи формування іншомовної компетентності в письмі та очікувані результати навчальної діяльності у досліджуваному напрямку за результатами проходження курсу навчання у загальноосвітній середній школі згідно із Державним стандартом профільної середньої освіти 2024 року та Навчальними програмами з іноземних мов 2025 року за видами комунікативної мовленнєвої діяльності релевантними для питання змісту англомовної компетентності в письмі: взаємодія, продукування, медіація.

Ключові слова: *компетентність у письмі, профільна школа, письмова взаємодія, письмове продукування, медіація.*

The article is devoted to the topical issue of foreign language education in Ukraine today, the development of competence in writing in English. It highlights the areas of application and importance of foreign language writing skills for modern Ukrainians, as well as the personal, academic and career opportunities in which they play a major role. It highlights the change in views on the role of foreign language writing instruction and the significant increase in the proportion of written communication in the world of advanced telecommunications technologies. The current state of research on this issue abroad and in Ukraine is analysed. Detailed attention is paid to the issues of content and mandatory results of the formation of English language competence in writing at the senior stage of general secondary school – profile school of academic orientation. The profiles of education in senior school introduced by the reform are studied. The main advantages are revealed of the new system of profile education in terms of improving the quality of foreign language acquisition by students thanks to the possibility of choosing a language and literature cluster and, accordingly, determining priority subjects, as well as thanks to the emergence of opportunities for students of other specialisations to deepen their knowledge of foreign languages by taking elective subjects. Based on Ukrainian legislation on reforming general secondary education, defended candidate dissertations, scientific articles, and methodological works in Ukraine, issues related to the basic concepts of English-language writing competence are examined. The stages of foreign language writing competence development and the expected results of educational activities in the studied area are described based on the results of a course of study in a general secondary school in accordance with the 2024 State Standard for Profile Secondary Education and the 2025 Foreign Language Curricula by types of communicative language activities relevant to the issue of English writing competence: interaction, production, and mediation.

Key words: *writing competence, profile school, written interaction, written production, mediation.*

Постановка проблеми. Можливості здобуття середньої та вищої освіти за кордоном, проходження навчальних онлайн-курсів іноземними мовами, працевлаштування в офісах та представництвах іноземних компаній та міжнародних організацій в Україні, можливість і потреба особистого, ділового та офіційного спілкування з іноземними громадянами та організаціями збільшують важливість високорозвинених умінь англомовної комунікації для сучасного українця в реальному житті. Наш досвід показує, що цей перелік є неповним вже сьогодні та він доповнюватиметься мірою розширення економічних і політичних зв'язків між Україною та розвиненими демократичними країнами.

Значна частина комунікації, зокрема іноземними мовами, на поточному етапі розвитку телекомунікаційних технологій відбувається в письмовій формі. В цьому контексті вираження думок, поглядів, обстоювання позиції під час особистого листування, обміну повідомленнями, публікація дописів і коментарів до дописів у соціальних мережах, демонстрування засвоєних у рамках навчання знань на іспитах, а також ведення листування, створення і заповнення різноманітних документів,

звітів у ситуаціях ділового, робочого спрямування та офіційної взаємодії з державними інституціями потребують здатності правильно писати.

Для того, щоб вважати англомовну компетентність у письмі сформованою передбачається проходження низки етапів із успішним засвоєнням матеріалу кожного етапу у відведені навчальним процесом строки.

З огляду на це, дослідження сутності компетентності в письмі є невід'ємним першим кроком до створення ефективної методики для розвитку цієї компетентності та засобів контролю її сформованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теорії та практичного розвитку компетентності в письмі активно розробляються як в англомовній частині світу, так само й в Україні.

Вивчення наукової літератури показало, що зарубіжні дослідження питань формування англомовної письмової компетентності відбуваються, зокрема, за двома напрямками, а саме викладання англійської мови як другої або іноземної мови (Кен Хайленд, Пол Кеі Матсуда та Метью Дж. Геммілл, Мімі Лі, Крейг Тейн, Шарлін Поліо, Райан Торп, Джессіка Вільямс), а також викладання англійської мови як рідної (початкова школа: Джеймс Клементс, середня школа: Джуді Девіс і Шерон Гілл, вища школа: Кім Флахман, Дороті І. Зімек і Ліза А. Румізек, Джой М. Рейд, Сарбані Сен Венгадасалам, Джеремі Хармер).

За період з 2000 року значна кількість українських науковців провели дослідження з питань розвитку англомовної компетентності в письмі в різних закладах освіти: заклади загальної середньої освіти (Литвин С.В.), мовні заклади вищої освіти (Борецька Г.Е., Москалець О.О., Беженар І.В., Глазунов М.С., Сторожук С.Д.) та немовні заклади вищої освіти (Устименко О.М., Шандра Н.А., Заярна І.С., Антоненко І.І.).

Окрім цього вченими та методистами описано загальні питання формування компетентності в письмі, а саме: понятійний апарат цієї сфери (Калінчук А.О.), використання засобів літератури при формуванні англомовної компетентності (Гуманкова О., Кулак В., Гребенюк І.), навчання написання листів (Максимова О.П., Апалат Г.П.), використання проєктно-комп'ютерної технології в навчанні студентів закладів вищої освіти академічного письма (Тарнопольський О.Б., Сторожук С.Д.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений нами аналіз наукових робіт, провідних науково-методичних видань і літератури показав недостатність розробленості цього питання в розрізі профільної школи.

Підготовка до останнього етапу реформи середньої освіти, а саме внесення змін до законодавства, пілотування програм, підручників і навчальних матеріалів для профільної школи у 2025 році, робить очевидним потребу в оновленні, удосконаленні та систематизації змістового наповнення поняття сутності іншомовної комунікаційної компетентності в письмі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Тому, **метою статті** є теоретичний аналіз базових компонентів компетентності в письмі і спроба розкриття поняття сутності англомовної компетентності в письмі в профільній школі академічного спрямування.

Виклад основного матеріалу дослідження. На даному етапі в Україні триває реформування середньої школи на основі Концепції «Нова українська школа», яка є відображенням сучасних технологічних, політичних, економічних змін за кордоном і в Україні. Виникають нові вимоги до результатів освіти, які ставляться батьками учнів, закладами вищої освіти, майбутніми роботодавцями. Згідно зі спостереженнями Надії Бібік: «Серед причин, які зумовили кризу традиційної системи, називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики» [1, с. 44].

Усвідомлення існуючих недоліків знайшло своє відображення і в Концептуальних засадах реформування профільної середньої освіти 2024 року (далі – Концептуальні засади 2024): «У зв'язку з динамікою суспільного розвитку попередня модель освіти втратила дієвість, оскільки лише формально була орієнтована на формування м'яких навичок і компетентностей, реально ж залишаючись знаннєво орієнтованою» [5, с. 2].

Саме тому на відміну від попереднього підходу до навчання у середній школі, згідно з яким від учнів вимагалося засвоєння переважно теоретичних знань, реформа спрямована на те, щоб змінити зміст освіти і дати учням здатність застосовувати знання на практиці, тобто сформувати в них життєві компетентності.

Згідно із Законом України «Про освіту» та Концепцією «Нова українська школа» сформована компетентність визначає спроможність дитини «успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [6], а до ключових компетентностей, які має дати дитині реформована середня освіта, законодавство відносить володіння іноземними мовами.

Державним стандартом профільної середньої освіти від 2024 року (далі – Держстандарт 2024) [7], який набуде чинності у 2027 році, передбачається можливість продовження освіти після 9-го класу за одним з двох спрямувань: академічне або професійне.

Обравши академічне спрямування, учнівство завершує загальну середню освіту, поглиблюючи свої компетентності з окремих освітніх галузей з метою продовження навчання у закладах вищої освіти, в той час як орієнтовані на ринок праці освітні програми профільного спрямування

містять інші освітні компоненти і поєднують здобуття повної загальної середньої освіти з набуттям професії певної кваліфікації відповідно до своїх здібностей, інтересів і життєвих намірів.

10 клас є профільно-адаптаційним циклом, тобто періодом, коли учні можуть надолужити освітні втрати і остаточно визначитися з профілем навчання – після закінчення 10-го класу учню дається можливість або продовжити навчатися за вже обраним, або змінити його – та завершити загальну підготовку. В 11–12 класах на поглибленому рівні викладатимуться профільні навчальні предмети, а також буде надаватися можливість відвідувати предмети «вільного вибору», що не пов'язані з обраним профілем. Завдяки цій можливості учні всіх профілів матимуть змогу поглиблено вивчати іноземні мови, здобуваючи знання, необхідні сучасній людині для спілкування.

Завдяки кардинальному збільшенню питомої ваги обміну інформацією з іноземцями в письмовій формі порівняно з усним мовленням, іншомовне письмо перестало бути лише засобом навчання та контролю засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, але набуло статусу самостійної мети навчання іншомовної комунікації. Наші спостереження показали, що численні сфери іншомовної писемної комунікації в рамках зростаючої соціалізації, іншомовного спілкування в соціальних мережах і використання їх як платформи для самовираження потребують добре сформованої компетентності в англомовному письмі.

Навчання письму передбачає формування, зокрема, мовних і мовленнєвих компетентностей залежно від виду письма і його призначення. У той час як раніше освіта надавала перевагу засвоєнню теоретичних знань і, як наслідок, вивчення мови носило загальноосвітній, а не прикладний характер і мета вивчення «розглядалася як розвиток логічного мислення з допомогою граматичних вправ поряд з ототожненням граматики з логікою» [3, с. 69], зараз акцент в освітньому просторі зміститься на компетентності, тобто – в розрізі вивчення іноземної мови – на здатність вести ефективну комунікацію і, відповідно, на формування готовності до реальних ситуацій мовлення. Тому згідно із сучасним підходом мовленнєві компетентності розглядаються як першочергова мета вивчення іноземної мови, а мовні, зокрема лексичні, граматичні, фонологічні, – як засіб її досягнення.

Цей підхід повною мірою відображений в українському законодавстві у сфері профільної освіти: Держстандартом 2024 до ключових компетентностей віднесено здатність спілкуватися іноземним мовами, що передбачає здобуті за результатами проходження навчання уміння: «здійснювати комунікацію в усній і письмовій формі на основі знання функцій мови, ресурсів (лексики, граматики) і норм мови, особливостей основних стилів і жанрів мовлення, типів мовної взаємодії; відповідно до ситуації ефективно виражати ідеї, почуття, пояснювати та обговорювати факти, явища, події, обґрунтовувати свої погляди і переконання в усній і письмовій формі в різних особистісних і соціальних контекстах (побутових, навчальних, громадських тощо), спираючись на мовний і мовленнєвий досвід, мовні норми у спілкуванні, соціокультурні реалії та особливості міжкультурної комунікації;» [7].

Як відомо, іншомовна компетентність у письмі «…ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних умінь, навичок, знань і комунікативних здібностей особистості» [8, с. 4], а саме передбачає володіння каліграфією та орфографією, знання будови речень, правил вживання розділових знаків, використання засобів міжфразового зв'язку для побудови абзаців і зрештою знань про різні жанри та відповідні структури текстів, необхідні для їх складання.

Розглянемо ті з них, які, що необхідні та достатні для формування писемної компетентності в профільній школі академічного спрямування.

Не секрет, що успішне засвоєння й автоматизація навичок техніки письма є підґрунтям та передумовою для ефективної роботи учня для здобуття граматичних навичок письма. Саме автоматизованість дозволяє максимально розвантажити когнітивні процеси від механічних дій із записування і приділити наявні в учня ресурси уваги та робочої пам'яті новому матеріалу: будові речення. Вивчення синтаксичного матеріалу триває до кінця шкільного освітнього процесу. Він охоплює словосполучення, а також просте, складносурядне і, зрештою, складнопідрядне речення різних комунікативних типів: розповідні, питальні, заперечні, спонукальні. Мірою засвоєння синтаксичного матеріалу відбувається перехід до засвоєння засобів міжфразового зв'язку та побудови понадфразових єдностей, абзаців і текстів.

Вимоги до рівня володіння учнями профільної школи кожною з іншомовних мовленнєвих компетентностей встановлюються модельними Навчальними програмами з іноземних мов (далі – Навчальні програми) [4], згідно з якими іноземна мова може вивчатися або на основному, або на поглибленому рівні. Окрім цього, іноземна мова, що вивчається, може бути другою іноземною мовою, яку вивчає здобувач освіти.

Відповідно до модельних Навчальних програм за результатами проходження шкільного курсу учні мають продемонструвати компетентність у письмі в трьох комунікативних видах мовленнєвої діяльності: інтеракційні – письмова взаємодія, продуктивні – писемне продукування та медіація – мовне посередництво. Перших два види вже стали традиційними і були передбачені у діючих зараз навчальних програмах 2011 року, тоді як медіація є освітньою новелою для України.

Письмовій взаємодії притаманні такі види письмового спілкування як листування та обмін записками, повідомленнями. З огляду на те, що більшість інтерактивних ситуацій допускають деякі помилки або певний брак порозуміння, важливою для ефективної взаємодії є здатність застосовувати такі стратегії, як прохання про роз'яснення, переформулювання, а також залагоджування непорозумінь. Під час взаємодії вміння створювати логічно побудовані та структуровані тексти є менш пріоритетним.

Згідно з Навчальними програмами за результатами проходження курсу профільної школи з іноземної мови основного та поглибленого рівня, обидва з яких передбачають відповідність рівню B2 згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, (далі – Загальноєвропейські рекомендації) [10] учні мають продемонструвати такі вміння у сфері письмової взаємодії:

• написати складні записки та особисті та ділові повідомлення;

• реагувати та складні особисті/ділові повідомлення, просити роз'яснення чи уточнення;

• в особистих листах висловити власну думку, передаючи відтінки емоцій та наголошуючи на особистій значущості подій і досвіду;

• коментувати новини та думки, висловлені співрозмовником; правильно оформити особисті та ділові традиційні й електронні листи;

• опрацювати та переслати іншим отриманий паперовий чи електронний лист [4].

Для тих, хто вивчає англійську мову як другу іноземну, очікуваними результатами навчання у профільній школі згідно з Навчальними програмами, який передбачає такі вміння з писемної взаємодії (відповідність рівню B1 за Загальноєвропейськими рекомендаціями):

• написати особисті листи з детальним описом власного досвіду, почуттів і подій;

• написати прості листи та електронні повідомлення із викладом або запитом про надання чи підтвердження фактичних даних;

• написати прості заявки з невеликою кількістю уточнень, написати записки для передання інформації у різних ситуаціях різним адресатам;

• записати телефонне повідомлення з декількох пунктів [4].

Практика показує, що однією з труднощів оволодіння письмовим продукуванням на відміну від усної, письмової та онлайн взаємодії є відсутність можливості миттєво відреагувати на непорозуміння, скоригувати зміст повідомлення або доповнити його [2, с. 36]. Тому ключовою особливістю письмового продукування є необхідність передбачення можливої реакції читача і, як наслідок, підвищені вимоги до правильності, логічності викладу думки.

Таким чином, цей тип мовленнєвої діяльності вимагає від автора повідомлення умінь і знань, необхідних для точної передачі власних думок у спосіб, що не допускає двоякого тлумачення і дозволяє отримувачу тексту повною мірою і правильно зрозуміти його. З іншого боку, підготування письмового висловлювання дає можливість ретельніше його складати, «продумано добирати мовні засоби, будувати висловлення відповідно до спрямування теми, виправляти й удосконалювати текст, що сприяє появі складніших синтаксичних конструкцій, дотриманню логічності, послідовності, зв'язності викладу, дотриманню нормативності мовлення» [9, с. 237]. Як наслідок, компетентність у письмовому продукуванні передбачає наявність в учня арсеналу мовних засобів, зокрема лексичних одиниць, граматичних моделей речень, і здатність здійснити свідомий відбір слів, синтаксичних конструкцій, які, по-перше, характерні саме для письмового продукування на відміну від усної та письмової взаємодії, а по-друге, висловлюють саме ті думки та емоції, які автор мав намір передати читачу, з дотриманням логічної побудови та структурних елементів тексту, що пишеться.

У сфері письмового продукування станом на кінець 12-го класу профільної школи учні мають вміти в письмовій формі висловити свої думки, почуття, ставлення, а саме

(А) за основним або поглибленим рівнем (рівень B2 за Загальноєвропейськими рекомендаціями):

• писати чіткі, детальні описи на різноманітні теми, пов'язані зі сферою власних інтересів;

• відгуки на фільм, книгу або виставу;

• есе та доповіді, в яких навести аргументи за чи проти певного погляду, пояснити переваги та недоліки різних варіантів, при цьому синтезуючи та оцінюючи інформацію з низки джерел [4].

(Б) для тих, хто вивчає англійську мову як другу іноземну (рівень B1 за Загальноєвропейськими рекомендаціями) цей перелік складається з умінь писати:

• прості зв'язні тексти, прості, детальні повідомлення на знайомі теми, що входять до сфери власних інтересів;

• розповіді про власний досвід, описи почуттів і реакцій у формі простого зв'язного тексту;

• короткі доповіді у стандартному спрощеному вигляді із використанням фотографій та ілюстрацій, повідомляючи поточну фактичну інформацію та аргументуючи свої дії [4].

Медіація визначена в модельних Навчальних програмах як засіб налагодження соціальної взаємодії шляхом передавання змісту усного, письмового повідомлення або онлайн-повідомлення у межах однієї мови або з однієї мови на іншу. Цей спосіб спілкування та компонент результатів навчання присутній лише в модельних Навчальних програмах для шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов і являє собою здатність учня виступати посередником під час

міжмовних і міжкультурних контактів людини з текстом, що написаний мовою, яку вона не розуміє, або між двома людьми, які розмовляють різними мовами. Тобто медіація є комплексним умінням, що інтегрує всі способи спілкування.

На відміну від взаємодії та продукування, під час яких учень висловлює власні думки, погляди, переконання, позицію, описує власний досвід, під час медіації мовець менше зосереджений на власних потребах або ідеях, адже її метою є створення умов для спілкування та співпраці, протидії або розрядки будь-яких делікатних ситуацій і напруги, які можуть виникнути, і тому головними тут є потреби, ідеї або погляди співрозмовника, посередником для якого виступає мовець.

Релевантним для письмової компетентності елементом цього виду способу спілкування є медіація тексту, під яким розуміються як словесні (зокрема стаття, звіт, повідомлення) так само й візуальні (фото, відео, графіка) засоби висловлення думки. Цей різновид медіації полягає в передаванні змісту тексту особі, яка з мовних, культурних, соціальних або технічних причин не має доступу до оригінального тексту.

У розрізі компетентності в письмі результати навчання цього виду комунікативної мовленнєвої діяльності станом на кінець 12-го класу (рівень B2) включають в себе письмові вміння з повідомлення, інтерпретування та короткого викладу інформації іноземною мовою, а саме:

• повідомляти іноземною мовою: інформацію, що міститься в текстах (наприклад, оголошення та інструкції), в статті з академічного або професійного журналу, простих інформаційних текстах іноземною або іншою мовою на знайомі теми; доречні моменти, що містяться в пропозиційно складних, але добре структурованих текстах із кола професійних, академічних та особистих інтересів; які виступи іноземною або іншою мовою на конференції були доречними та вартими детальнішого вивчення;

• інтерпретувати, презентувати іноземною мовою детальну інформацію та описувати загальні тенденції, представлені у діаграмах, графіках і візуально організованих даних іноземною або іншою мовою із кола власних інтересів, детальніше пояснюючи важливі моменти;

• коротко викладати іноземною мовою основний зміст складних текстів на теми, пов'язані з колом власних інтересів і спеціалізацією [4].

Навчаючись зв'язно висловлювати власні думки, передбачати реакцію читача, долати непорозуміння, інтерпретувати інформацію і передавати її власними словами у міжмовному та міжкультурному контекстах учень не лише розвиває важливі розумові процеси та рівень оволодіння логічними операціями, а й досягає практичних цілей. Саме завдяки наближеності до ситуацій, у яких учню насправді доведеться скористатися набутими знаннями та вміннями в особистих та академічних цілях, вищеописані способи спілкування обрані як основа для організації змісту матеріалу в рамках іншомовної освіти. Раціональність підходу до добору змісту навчання письму створює умови для набуття учнями компетентності і за своїми результатами становить принципову відмінність від притаманних попередній системі суто теоретичних знань.

Таким чином, на нашу думку, сутність англомовної компетентності в письмі, сформованої за результатами проходження учнем курсу навчання в профільній школі академічного спрямування, полягає у здатності коректно передавати на письмі англійською мовою власні й чужі думки, емоції, досвід, погляди, ставлення у реальних життєвих ситуаціях із урахуванням уже наявних у нього, а також майбутніх можливостей і потреб соціалізації, професійної та/або подальшої навчальної діяльності.

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку. В умовах інтеграції України в міжнародний простір однією з ключових компетентностей, яких має здобути сучасний молодий українець, є здатність спілкуватися іноземними мовами. З огляду на збільшення частки комунікацій у письмовій формі особливого значення для успішної реалізації можливостей подальшого навчання, працевлаштування, спілкування з іноземцями з використанням англійської мови в Україні, за кордоном і в Інтернет-просторі набувають високорозвинені уміння англомовного письма. Завдяки врахуванню індивідуальних потреб та інтересів учнів, профілізація загальної середньої освіти в старших класах створює умови для здобуття знань із іноземної мови на якісно вищому рівні шляхом зосередження на відповідному профілі та курсах за вибором. Проведений нами аналіз демонструє, що розв'язання завдання формування компетентності в англомовному письмі в розрізі профільної школи потребує подальших досліджень як на теоретичному, так само і на методичному рівні і, відповідно, ґрунтовного аналізу, починаючи від понятійного апарату і до створення ефективної методики для розвитку цієї компетентності та засобів контролю її сформованості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*, 2015, № 12-13, С. 44–47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2015_12-13_27 (дата звернення 10.10.2025)

2. Калінчук А.О., Категорія «іншомовна комунікативна компетентність у письмі» і суміжні з нею поняття, International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE", 2017, № 8(24), Vol. 4. С. 36–40. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/444068 (дата звернення 13.10.2025)

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/267/Bihych.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення 10.10.2025)

4. Модельні навчальні програми для 10-12 класів Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-prohramy-dlia-10-12-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoly-profilna-shkola-z-2027-roku (дата звернення 10.10.2025)

5. Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) : наказ Міністерства освіти і науки України від 10.10.2024 р. № 1451. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1451729-24#Text (дата звернення 10.10.2025)

6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017р.№2145-VIII.URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення 10.10.2025)

7. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р. № 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text (дата звернення 10.10.2025)

8. Скляренко Н.К., Устименко О.М. Навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів іншомовного письма в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови.* 2013. № 3. С. 3–18.

9. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни : у 4 т. / уклад. А. Загнітко. Донецьк : ДонНУ, 2012. Т. 2. 349 с.

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата звернення 10.10.2025)

Дата першого надходження рукопису до видання: 16.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

USE OF ELECTRONIC DIDACTIC MATERIALS IN THE WORK OF A PRIMARY TEACHER

УДК 378.147:004.4
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.6
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Кульбач Л.М.,
orcid.org/0000-0002-9128-1922
докт. філос., Заслужений вчитель України,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

Стаття присвячена одній із актуальних проблем сучасної освіти – цифровізації освіти, зокрема – використанню електронних дидактичних засобів у роботі вчителя початкової школи. У роботі здійснена спроба систематизації типів електронних дидактичних матеріалів (презентації, електронне тестування, інтерактивні вправи), представлено аналіз їх функціонального призначення та визначено їх педагогічний потенціал. Серед низки можливостей та переваг їх використання виокремлено підвищення ефективності у застосуванні наскрізного, інтегрованого та особистісно орієнтованого підходів в освітньому процесі, підвищенні мотивації до навчання та сприянні активного включення учнівства в освітній процес, розвитку медіаграмотності тощо. Зокрема, серед переваг презентації як найпоширенішого електронного дидактичного засобу в початковій школі визначено доступність подання навчального матеріалу у візуально структурованій формі, сприяння зацікавленості учнів, допомога вчителеві у структуруванні уроку, логічній його побудові, можливості акцентувати увагу здобувачів на ключових поняттях, а також узагальненні, повторенні та самоперевірці через інтерактивні елементи. Визначено, що переваги електронного тестування (оперативність, автоматизація перевірки, можливість адаптації до індивідуальних потреб учнів) роблять його незамінним у роботі сучасного педагога, а інтерактивні вправи сприяють розвитку критичного мислення через аналіз, порівняння, прийняття рішень у змодельованих ситуаціях, мотивації – завдяки ігровим елементам, візуальній привабливості, можливості самостійного вибору темпу та рівня складності, самостійності – уміння планувати дії, перевіряти себе, працювати з цифровими ресурсами. Наголошується, що особливо важливим є здатність педагога до педагогічної творчості, критичного осмислення цифрових інструментів та їх методичної доцільності. Вчитель має виступати не лише користувачем технологій, а й їхнім адаптером, дизайнером освітнього досвіду, здатним поєднувати цифрові ресурси з гуманістичними цінностями освіти.
Ключові слова: *електронні дидактичні матеріали (засоби), цифровізація освіти, презентації, електронне тестування, інтерактивні вправи, цифрові технології.*

The article is devoted to one of the urgent problems of modern education – the digitalization of education, in particular – the use of electronic didactic tools in the work of a primary school teacher. The paper attempts to systematize the types of electronic didactic materials (presentations, electronic testing, interactive exercises), presents an analysis of their functional purpose and determines their pedagogical potential in the work of a primary school teacher. Among the number of possibilities and advantages of their use, the effectiveness in applying end-to-end, integrated and personally oriented approaches in the educational process, increasing motivation for learning and promoting the active inclusion of students in the educational process, developing media literacy, etc. Among the advantages of the presentation as the most common electronic didactic tool in primary school, the accessibility of presenting educational material in a visually structured form, promoting student interest, helping the teacher in structuring the lesson, its logical construction, the ability to focus students' attention on key concepts, generalization, repetition and self-testing through interactive elements have been identified. It is determined that the advantages of electronic testing (speed, automation of testing, the ability to adapt to the individual needs of students) make it indispensable in the work of a modern teacher, and interactive exercises contribute to the development of critical thinking through analysis, comparison, decision-making in simulated situations, motivation – thanks to game elements, visual appeal, the ability to independently choose the pace and level of complexity, independence – the ability to plan actions, check yourself, work with digital resources. It is emphasized that the teacher's ability to pedagogical creativity, critical understanding of digital tools and their methodological feasibility is especially important. The teacher should act not only as a user of technologies, but also as their adapter, a designer of educational experience, capable of combining digital resources with the humanistic values of education.
Key words: *electronic didactic materials (tools), digitalization of education, presentations, electronic testing, interactive exercises, digital technologies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Для сучасної освіти, яка знаходиться у стані реформування, цифровізація є ключовим чинником, що рухає її до утвердження нових стандартів. Відповідно, зміни, спричинені розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), вимагають від педагогів переосмислення традиційних методів викладання та активного впровадження електронних засобів навчання. Особливо актуальним окреслене є сьогодні, в умовах повномасштабної війни, коли звичний формат навчання набув інших форм: змішаного, дистанційного навчання, де електронні дидактичні матеріали (далі – ЕДМ) виступають не лише інструментом передачі знань, а й засобом мотивації, контролю та розвитку критичного мислення учнів.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що сучасні вітчизняні науковці-дослідники активно вивчають проблему використання електронних дидактичних засобів у навчальному процесі.

Різні аспекти інформатизації освіти досліджують Л. Білоусова, В. Биков, В. Горох, А. Єршов, М. Жалдак, Ю. Жук, Л. Зайнутдінова, В. Лапінський, С. Лещук, Н. Морзе, В. Редько, Н. Розенберг, О. Філатов. Так, В. Лапінський аналізує дидактичні вимоги до електронних освітніх ресурсів, серед яких – відповідність принципам дидактики (наочність, доступність, інтерактивність), створення адаптивного освітнього середовища, врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти [5]. Своєю чергою, С. Веприк, О. Ратнікова розглядають ЕДМ не лише як програмні продукти, а й мультимедійні комплекси, тренажери, модулі [7], а Т. Близнюк вивчає застосування цифрових технологій у сучасному освітньому процесі, пропонує інструктивні матеріали щодо ефективного використання низки електронних платформ та алгоритми їх практичного впровадження в навчальну діяльність [1]. Проте науково-педагогічною спільнотою недостатньо уваги приділяється використанню ЕДМ в початковій школі та їх впливу на ефективність освітнього процесу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У цій роботі нами здійснена спроба систематизації типів електронних дидактичних матеріалів, аналізу їх функціонального призначення, можливостей та переваг, педагогічного потенціалу в роботі вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед зазначимо, що під електронними дидактичними матеріалами розуміють цифрові ресурси, створені з метою підтримки освітнього процесу, які можуть містити текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, інтерактивні елементи, засоби оцінювання тощо. Вони сприяють гнучкості, доступності та варіативності процесу навчання, дозволяють враховувати індивідуальні освітні потреби здобувачів. ЕДМ підвищують рівень подання навчальних матеріалів, «оскільки вміст може бути представлений демонстраціями, моделюваннями та анімаціями з використанням інтерактивних і мультимедійних методів» [7, с. 139]. На сьогодні ЕДМ є складовою сучасного освітнього середовища, що відповідає вимогам компетентнісного підходу, інклюзивності та персоналізації навчання.

Залежно від функціонального призначення, І. Криворучко пропонує таку класифікацію ЕДМ:

- інформаційні, які використовуються на етапі ознайомлення з новим навчальним матеріалом (презентації, відеолекції, інтерактивні плакати, електронні підручники);
- контролюючі, які призначені для перевірки рівня засвоєння знань, умінь і навичок (електронні тести, опитування, завдання з автоматичним оцінюванням);
- тренувальні, застосування яких орієнтоване на закріплення, відпрацювання та вдосконалення навчального матеріалу (вправи, симуляції, ігрові завдання, кросворди, пазли) [4].

Натомість, В. Биков, С. Веприк, В. Лапінський, Н. Морзе, О. Ратнікова близькі до класифікації ЕДМ за педагогічною доцільністю, технологічною ефективністю та відповідністю дидактичним принципам:

- для повторного використання – ЕДМ мають бути придатними для багаторазового застосування в різних навчальних контекстах;
- мають вбудований або асоційований семантичний характер – ЕДМ повинні мати чітко визначену навчальну мету, змістову структуру та відповідати освітнім стандартам;
- забезпечують підтримка співпраці – ЕДМ мають сприяти комунікації, груповій роботі, інтерактивності між учасниками освітнього процесу;
- бути якісними й зручними у використанні – ЕДМ повинні бути технічно стабільними, інтуїтивно зрозумілими, адаптивними до потреб користувачів [7, с. 139].

Вважаємо доцільним наголосити, що створення та використання ЕДМ має ґрунтуватися на низці таких педагогічних принципів, як: принцип науковості та достовірності (зміст матеріалів має відповідати чинним освітнім стандартам, бути перевіреним і актуальним), принцип доступності та адаптивності (врахування вікових, когнітивних та індивідуальних особливостей учнів, зокрема особливих потреб певної категорії здобувачів), принцип інтерактивності (сприяння активної залученості учня в освітній процес через взаємодію з матеріалом), принцип візуалізації та мультимедійності (використання графіки, анімації, звуку для покращення сприйняття та запам'ятовування), принцип педагогічної доцільності (відповідність типу ЕДМ цілям і завданням конкретного етапу уроку, уроку загалом чи освітньої діяльності).

Зауважимо, що використання ЕДМ надає вчителеві низку можливостей та переваг, серед яких: використання наскрізного та інтегрованого підходів у навчальному процесі, особистісно орієнтованого підходу до кожного учня, підвищення мотивації до навчання та активного включення в освітній процес, урізноманітнення діяльності на уроці, розвиток медіаграмотності, а також, як зазначають С. Веприк, О. Ратнікова, «модульність; відносна простота розробки і доступність її освоєння; можливість використання різних програмних засобів як окремо, так і в поєднанні їх один з одним; автоматизація вагомих розрахункових робіт з вивільненням часу» [7, с. 142].

Отже, електронні дидактичні матеріали є не лише технологічним інструментом, а й важливим компонентом педагогічної стратегії, що потребує методично обґрунтованого підходу до їх створення та застосування.

Одним із найпоширеніших типів електронних дидактичних матеріалів, які активно використовуються вчителями для візуалізації навчального контенту, структурованого подання інформації

та стимулювання пізнавальної активності учнів, є презентації. Вони забезпечують доступність подання навчального матеріалу у візуально структурованій формі, сприяють зацікавленості учнів завдяки використанню яскравих зображень, анімацій, відеофрагментів, допомагають вчителеві структурувати урок, логічно вибудовувати його зміст, акцентувати увагу здобувачів на ключових поняттях, а також надають можливість узагальнення, повторення та самоперевірки через інтерактивні елементи.

Ефективність презентації як дидактичного засобу, зокрема в початковій школі, значною мірою залежить від її структури, дизайну та візуального оформлення. До основних вимог належать:

• чітка логічна побудова: вступ, основна частина, висновки;

• обмежена кількість тексту на слайді (не більше 6–8 рядків);

• використання контрастних кольорів, читабельних шрифтів, єдиного стилю оформлення;

• візуалізація понять через схеми, таблиці, піктограми, ілюстрації;

• уникнення надмірної анімації, звукових ефектів, які можуть відволікати.

У початковій школі презентації мають відповідати віковим особливостям учнів:

• мати великі й чіткі зображення, мінімум тексту, емоційно забарвлених персонажів;

• включати елементи гри, інтерактивні запитання, короткі відео;

• підтримувати розвиток мовлення, уяви, логічного мислення, допитливості.

Наприклад, на уроці «Я досліджую світ» презентація може містити інтерактивну карту, фото тварин, короткі відеоекскурсії, а на уроці математики – візуальні моделі задач, схеми обчислень, анімовані приклади.

Варто наголосити, що, попри численні переваги, використання презентацій має і певні ризики: надмірна кількість слайдів або складний контент можуть знижувати концентрацію уваги учнів; при використанні презентацій без інтерактиву учні можуть втрачати мотивацію до активної участі; використання презентацій можливе за певних технічних умов, які не завжди забезпечені або спрацьовують.

Таким чином, презентації є потужним інструментом у руках педагога, проте за умови їх методично обґрунтованого використання, адаптації до вікових потреб учнів та поєднання з іншими формами навчальної діяльності.

Наступним важливим інструментом сучасного освітнього процесу є електронне тестування, що дозволяє ефективно оцінювати знання, формувати навички та забезпечувати зворотний зв'язок, з урахуванням принципів академічної доброчесності та інклюзивності. Його переваги – оперативність, автоматизація перевірки, можливість адаптації до індивідуальних потреб учнів – роблять його незамінним у роботі сучасного педагога.

Електронні тести класифікують за формою подання завдань:

• Закриті тести передбачають вибір правильної відповіді з запропонованих варіантів. Це найпоширеніший тип, зручний для автоматичної перевірки.

• Відкриті тести вимагають самостійного формулювання відповіді учнем. Вони сприяють розвитку критичного мислення, але потребують ручної перевірки.

• Комбіновані тести поєднують елементи закритих і відкритих завдань, дозволяючи оцінити різні рівні засвоєння матеріалу.

Сучасному вчителеві надають широкі можливості для створення тестових завдань такі цифрові платформи, як Google Forms, Classtime, Kahoot, Quizizz, Socrative, Triventy, Plickers, які підтримують різні типи завдань та інтерактивні функції [1, с. 4].

Зауважимо, що, враховуючи підходи НУШ, електронне тестування є ефективним засобом формувального оцінювання, яке орієнтоване не лише на результат, а й на процес навчання. Воно дозволяє:

• виявити прогалини у знаннях;

• діагностувати освітні втрати;

• надати учням миттєвий зворотний зв'язок;

• стимулювати саморефлексію та самоконтроль;

• підтримувати індивідуальну траєкторію навчання.

Цифрові платформи часто мають функції коментування відповідей, аналізу статистики, візуалізації результатів, що сприяє глибшому розумінню учнями власних досягнень.

Проте доцільним вважаємо наголосити, що критично важливими в електронному тестуванні є питання академічної доброчесності. Для її забезпечення застосовуються:

• рандомізація запитань і відповідей;

• обмеження часу на виконання;

• використання відкритих запитань, що ускладнюють списування;

• контроль доступу до тесту через облікові записи.

В умовах інклюзивної освіти вчителі мають враховувати, що для учнів з особливими освітніми потребами (далі – ООП) електронне тестування має бути адаптованим, що передбачає збільшення часу на виконання, надання аудіоінструкцій та спрощених формулювань, візуальна підтримка (піктограми, кольорове маркування).

Отже, електронне тестування є не лише засобом перевірки знань, а й інструментом педагогічної підтримки, розвитку самостійності та забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Розглянемо такий важливий інструмент сучасного освітнього процесу як інтерактивні вправи. Зазначимо, що інтерактивність в освіті – це принцип організації навчального процесу, за якого учень активно взаємодіє з навчальним матеріалом, вчителем та однокласниками, а не лише пасивно сприймає інформацію. У цифровому середовищі інтерактивність реалізується через динамічні завдання, що вимагають від учня дій, вибору, аналізу, рефлексії. Вона сприяє формуванню ключових компетентностей, розвитку самостійності та підвищенню мотивації до навчання.

Серед різноманіття інтерактивних вправ, що використовуються в електронному форматі, застосовуються такі вправи:

• де учень має зіставити поняття, розмістити об'єкти у відповідному порядку, класифікувати (Drag-and-drop – перетягування елементів);

• вправи із завданнями на логіку, просторове мислення, відновлення цілісного об'єкта з фрагментів (пазли);

• вправи на закріплення термінології, розвиток мовленнєвих навичок, орфографії (кросворди);

• моделювання ситуацій, процесів або явищ, що дозволяють учням експериментувати, приймати рішення, спостерігати наслідки (симуляції) [3].

Для створення інтерактивних вправ використовуються такі цифрові інструменти:

• LearningApps – платформа з великою кількістю шаблонів для створення вправ різного типу, з можливістю адаптації до будь-якого предмета.

• Wordwall – інтуїтивно зрозумілий сервіс для створення інтерактивних ігор, вікторин, класифікацій, що підтримує як онлайн, так і друковані формати.

• Genially – потужний інструмент для створення інтерактивних презентацій, інфографіки, карт знань, що дозволяє вбудовувати відео, анімації, гіперпосилання [3].

Інтерактивні вправи відіграють важливу роль у розвитку критичного мислення через аналіз, порівняння, прийняття рішень у змодельованих ситуаціях, мотивації – завдяки ігровим елементам, візуальній привабливості, можливості самостійного вибору темпу та рівня складності, самостійності – учні навчаються планувати дії, перевіряти себе, працювати з цифровими ресурсами без постійного супроводу вчителя [2].

Отже, інтерактивні вправи є не лише засобом урізноманітнення освітнього процесу, а й інструментом формування сучасного учня як активного учасника освітньої взаємодії (суб'єкт-суб'єктної взаємодії).

Доречним вважаємо послатися на досвід представників науково-педагогічної спільноти (Л. Лисогор, С. Берендєєв, Ю. Косенчук), які для дистанційного та змішаного форматів навчання пропонують використання таких цифрових інструментів: Blooket, Classtime, Kahoot, Wordwall – для розробки тестів та інтерактивних вправ, Boom Cards, Quizlet – для створення інтерактивних карток, Baamboozle, HP5, LearningApps – для створення інтерактивних ігор [4, с. 19].

Висновки. Інтеграція ЕДМ у педагогічну практику вимагає не лише технічної підготовки, а й методичної обґрунтованості. Ефективне використання ЕДМ передбачає їх поєднання відповідно до дидактичної мети, конкретного етапу уроку, рівня знань учнів, виявлених освітніх втрат, індивідуальних особливостей учнів, зокрема учнів з ООП, формату навчання, технічного забезпечення.

Перспективи розвитку цифрових дидактичних засобів пов'язані з інтеграцією штучного інтелекту, доповненої реальності, адаптивних платформ, що здатні аналізувати освітні потреби учнів і пропонувати індивідуальні траєкторії навчання. Зростає роль відкритих освітніх ресурсів, хмарних сервісів, мобільних додатків, що розширюють межі традиційного навчального середовища.

У цьому контексті особливо важливим є здатність педагога до педагогічної творчості, критичного осмислення цифрових інструментів та їх методичної доцільності. Вчитель має виступати не лише користувачем технологій, а й їхнім адаптером, дизайнером освітнього досвіду, здатним поєднувати цифрові ресурси з гуманістичними цінностями освіти.

Отже, електронні дидактичні матеріали – це не просто технічні засоби, а потужний інструмент педагогічної трансформації, що потребує рефлексивного, етичного та творчого підходу до їх впровадження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання : навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 64 с.

2. Гриценко Т. В. Електронні освітні ресурси в умовах цифровізації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2021. № 3(83). С. 23–34. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4567

3. Козяр М. М. Інтерактивні вправи як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2022. Вип. 31. С. 112–118. https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/626/1/tmpC4.pdf

4. Криворучко І. І. Оформлення візуального навчального контенту: дизайн, композиція, типографіка : мат-ли ІІ Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції студентів, аспірантів та молодих вчених. Форум молодих дослідників, м. Суми. 2021. С. 67–69. URL:https://laboratoriya.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2021/12/ITM_ITM-2021-FMD.pdf

5. Лапінський В. Електронні освітні ресурси – дидактичні вимоги і класифікація. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1303/1/

6. Лисогор Л. В., Косенчук Ю. В., Берендєєв С. В. Використання освітніх онлайн-матеріалів / Сучасні підходи і технології Нової української школи : навч.-метод. посіб. Київ : УІРО, 2023. 117 с. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/03/metodychni-rekomendacziyi.pdf

7. Ратнікова О., Веприк С. Розробка та використання електронних дидактичних матеріалів в умовах сучасного освітнього процесу : Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Зб-к наукових праць. Вип. 20. Харків. 2021. С. 137–146.

Дата першого надходження рукопису до видання: 13.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF THE MODERN PHYSICAL EXPERIMENT

УДК 372.853
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.7
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Пелешко А.А.,
orcid.org/0009-0004-7877-3721
вчитель фізики
Шишлівського ліцею

Туровці-Шютев Й.М.,
orcid.org/0000-0002-6664-2300
ст. викладач кафедри фізико-математичних дисциплін
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет

Шпеник О.О.,
orcid.org/0000-0002-2511-4261
канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри фізико-математичних дисциплін, директор
Українсько-угорського навчально-наукового інституту Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет

Шафраньош М.І.,
orcid.org/0000-0002-8556-2824
докт. фіз.-мат. наук, доцент,
завідувач кафедри фізико-математичних дисциплін
Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет

Наукова стаття присвячена вивченню сучасного фізичного експерименту в середній школі. Основна мета дослідження полягає в аналізі досвіду сусідніх країн та оцінці ефективності впровадження інноваційних методів та підходів до викладання фізики у шкільному навчальному процесі в середніх навчальних школах краю. Стаття розглядає сучасні педагогічні та методичні стратегії в середніх школах Угорщини, спрямовані на підвищення інтересу учнів до вивчення фізики, розвиток їхніх практичних навичок через активне залучення здобувачів до фізичного експерименту та можливість впровадження кращих практик в систему шкільної освіти області.

Фізичний експеримент є ключовим засобом для розв'язання проблем та відкриття нових законів природи. Він допомагає визначити точність і достовірність наукових теорій, що дозволяє розвивати науковий прогрес та розуміння фундаментальних принципів всесвіту. Також фізичний експеримент є важливим для розвитку наукового знання, розуміння природи та розв'язання практичних проблем. Він дозволяє перевіряти теоретичні концепції, підтверджувати чи спростовувати гіпотези і встановлювати закони природи, що є основою для подальших досліджень та технологічних розвитків.

Відповідне обладнання є необхідною передумовою для успішного наукового дослідження та відображає сучасний рівень розвитку науково-дослідницької діяльності. Важливо також підкреслити значення знань та професіоналізму науковця у використанні цього обладнання для досягнення наукових цілей.

У статті розглядається роль педагога у проведенні фізичного експерименту в середній школі, визначаються його завдання, обов'язки та вплив на процес навчання та розвитку учнів. Сутність активної ролі учнів у проведенні фізичних експериментів полягає в їхньому особистому залученні до процесу дослідження та вивчення фізичних явищ.

Фізичні експерименти у середній школі відіграють важливу роль у навчанні та розвитку учнів. Вони створюють можливість для практичного вивчення фізики, розвитку наукових навичок та сприяють формуванню глибокого розуміння фізичних законів та концепцій.

Ключові слова: *середня школа, викладання фізики, фізичний експеримент, інноваційні методи, інноваційні підходи.*

The scientific article is devoted to the study of a modern physical experiment in secondary school. The main goal of the study is to analyze the experience of neighboring countries and evaluate the effectiveness of the implementation of innovative methods and approaches to teaching physics in the school educational process in secondary schools of the region. The article examines modern pedagogical and methodical strategies in secondary schools in Hungary, aimed at increasing students' interest in studying physics, developing their practical skills through the active involvement of students in physical experiments, and the possibility of introducing best practices into the school education system of the region.

Physical experimentation is a key tool for solving problems and discovering new laws of nature. It helps determine the accuracy and reliability of scientific theories, which allows for the development of scientific progress and understanding of the fundamental principles of the universe. Physical experiment is also important for the development of scientific knowledge, understanding of nature and solving practical problems. It allows you to test theoretical concepts, confirm or disprove hypotheses and establish laws of nature, which are the basis for further research and technological developments.

Appropriate equipment is a necessary prerequisite for successful scientific research and reflects the current level of development of scientific research activities. It is also important to emphasize the importance of the scientist's knowledge and professionalism in using this equipment to achieve scientific goals.

The article examines the role of the teacher in conducting a physical experiment in secondary school, defines his tasks, responsibilities and influence on the process of learning and development of students. The essence of the active role of students in conducting physical experiments is their personal involvement in the process of research and study of physical phenomena.

Physical experiments in secondary school play an important role in the learning and development of students. They create an opportunity for the practical study of physics, the development of scientific skills and contribute to the formation of a deep understanding of physical laws and concepts.

Key words: *secondary school, physics teaching, physical experiment, innovative methods, innovative approaches.*

Постановка проблеми. Незважаючи на важливість фізичного експерименту у шкільній освіті, існує низка проблем: недостатнє матеріально-технічне забезпечення кабінетів, застаріле обладнання, дефіцит сучасних цифрових лабораторій та потреба у підвищенні методичної підготовки вчителів. Ці обмеження знижують ефективність практичної підготовки учнів і потребують системних рішень [3, с. 37–56].

Постановка проблеми визначає необхідність розробки практичних рекомендацій щодо модернізації шкільних лабораторій, впровадження віртуальних симуляцій та підвищення кваліфікації вчителів для забезпечення сучасного рівня фізичної освіти [4, с. 45–63].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження у галузі фізичної освіти фокусуються на ефективності активного навчання,

використанні цифрових лабораторій та інтерактивних симуляцій. Вчені показали переваги активного навчання в STEM-напрямах, що підтверджує необхідність включення активних експериментальних методів у шкільну практику [2, с. 8410–8415].

Дослідження щодо використання відео та анімацій відзначають їхню позитивну роль у покращенні розуміння складних концепцій; віртуальні лабораторії (PhET, Labster) також демонструють високу залученість учнів у навчальний процес [1, с. 338–351; 4, с. 45–63].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз педагогічних аспектів організації сучасного фізичного експерименту в закладах загальної середньої освіти, виявлення ефективних методичних підходів до його проведення, а також визначення умов, що забезпечують формування в учнів дослідницьких компетентностей, пізнавальної активності та стійкого інтересу до вивчення фізики.

Виклад основного матеріалу. В сучасному світі освіти, де швидкість змін та науковий розвиток безперервно зростають, викладання фізики у середній школі набуває особливої вагомості. Фізика – це ключова галузь науки, яка лежить в основі багатьох сучасних технологій та інновацій. Правильне засвоєння фізичних знань та навичок у школі не тільки сприяє формуванню раціонального та критичного мислення учнів, але й готує їх до викликів сучасного світу.

Однак, питання викладання фізики в середній школі стає складнішим і актуальнішим в умовах постійного технологічного прогресу та наукових відкриттів. Сучасний фізичний експеримент у школі вимагає не тільки вдосконалення методології викладання, але й адаптації до нових технологічних можливостей та методів дослідження.

Саме тому тема сучасного фізичного експерименту у середній школі стає дедалі актуальнішою. Завдяки доступності сучасних технологій та методів дослідження, навчання фізики може стати цікавим та захоплюючим процесом для учнів, що, в свою чергу, позитивно впливає на їхню успішність та інтерес до науки.

Середня школа відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні основних знань та компетентностей молодого покоління, і фізика, як один із ключових предметів, не лише розкриває перед учнями загадки природи, але й надає їм можливість вступити у світ власних наукових досліджень через фізичний експеримент. Сучасний фізичний експеримент у середній школі стає не тільки методом вивчення фізики, але й механізмом розвитку критичного мислення, творчого підходу до вирішення завдань та стимулювання інтересу учнів до наукових досліджень.

Сутність фізичного експерименту полягає в дотриманні певних кроків і принципів:

1. Постановка задачі: експеримент повинен мати чітко визначену мету і завдання. Дослідник повинен визначити, яке явище або питання він хоче вивчити чи відповісти.

2. Гіпотеза: до проведення експерименту дослідник формулює припущення або гіпотезу, що вказує на очікуваний результат.

3. План експерименту: визначення методів, інструментів і обладнання, необхідних для здійснення досліду. Включає в себе обрання вимірювальних приладів, встановлення експериментальних умов і контроль за параметрами [3, с. 37-56].

4. Проведення експерименту: на цьому етапі дослідник виконує план експерименту, ретельно фіксуючи всі вимірювання та спостереження.

5. Аналіз результатів: після завершення експерименту отримані дані обробляються та аналізуються. Це включає в себе порівняння з очікуваними результатами та визначення їх відповідності гіпотезі.

6. Висновок та узагальнення: на основі аналізу результатів дослідник робить висновки щодо відповідності чи суперечливості гіпотезі. В цьому етапі також може визначатися ступінь невизначеності вимірювань та можливі помилки.

7. Публікація результатів: Результати експерименту публікуються в наукових статтях, журналах або інших наукових джерелах, щоб інші дослідники могли ознайомитися з ними, перевірити експеримент та використовувати отримані дані в своїх дослідженнях.

Основним завданням фізичного практикуму є, переважно, кількісна перевірка фізичних законів, дослідження впливу різних умов на фізичні процеси, використання моделей та технічних зразків у наукових дослідженнях, а також формування практичних навичок. Важливою характеристикою фізичного практикуму є його практична та політехнічна спрямованість, а також використання фізичних методів дослідження.

Зміст фізичного практикуму складається переважно з окремих елементів лабораторних робіт і демонстраційних експериментів. Наприклад, перед проведенням демонстраційного експерименту для перевірки рівняння стану газу, можна виконати експериментальну задачу, яка полягає в порівнянні температури води, яку нагрівають і температури повітря в колбі, опущеної у цю воду. Метою цієї задачі є визначення відносної однозначності температур води і повітря та ознайомлення з методами вимірювання температури за допомогою електричного термометра. Отримані результати можуть бути використані під час проведення демонстрації, що допомагає розкрити зміст експерименту і зменшити необхідність у додаткових поясненнях про рівність значень температур води і повітря в колбі [6, с. 12–28; 3, с. 37–56; 5, с. 112–119].

Аналогічно, перед виконанням лабораторної роботи «Вимірювання електроємності конденсатора за допомогою гальванометра», можна виконати експериментальну задачу для кращого розуміння сутності та отримання практичних навичок з вимірювання електроємності.

У шкільному фізичному експерименті однією з головних задач є визначення сталої гальванометра. За певною системою класифікації навчального експерименту за змістом та метою, ця робота може бути віднесена до категорії фронтальних лабораторних робіт. Основними причинами такої класифікації є відповідність умов виконання експерименту лабораторному обладнанню та обмежений рівень практичної спрямованості, що є характерним для фізичного практикуму. У більшості випадків, після виконання таких робіт, учні не надалі використовують отримані навички та знання [3, с. 37–56; 5, с. 112–119].

Виходячи з наведених прикладів, стає видимою проблема відсутності можливості прямих вимірювань фізичних величин у шкільних фізичних кабінетах. Більшість шкільних фізичних лабораторій не мають достатнього обладнання для проведення таких вимірювань як швидкість, прискорення, електричний заряд, електроємність, індуктивність, індукція магнітного поля тощо. Навіть існуючі прилади зазвичай є застарілими, з обмеженими можливостями вимірювань та потребують складних розрахунків. Нерідко шкільні лабораторії використовують стрілочні вимірювальні прилади, що ускладнює процес експерименту [3, с. 37–56].

Наші спроби переструктурувати види шкільного фізичного експерименту виявили прогалини у відтворенні програмового матеріалу курсу фізики. Для вирішення цієї проблеми потрібно розробити нові завдання та методи виконання експериментів, а також модернізувати існуючі методики та технології.

Завдання фізичного експерименту в середній школі:

1. Вивчення фізичних явищ і законів: фізичний експеримент допомагає учням ознайомитися з фізичними явищами, такими як механіка, термодинаміка, електромагнетизм, оптика та інші. Учні вчяться законам фізики, які описують ці явища.

2. Розвиток практичних навичок: учні набувають практичних навичок вимірювання фізичних величин, використання лабораторного обладнання та інструментів, виконання експериментів та роботу з даними [3, с. 37–56; 5, с. 112–119].

3. Формування наукового методу: фізичний експеримент навчає учнів застосовувати науковий метод, який включає в себе ставлення гіпотез, збирання даних, аналіз результатів та формулювання висновків.

4. Виявлення і вирішення проблем: фізичний експеримент дає можливість учням виявляти фізичні проблеми, створювати гіпотези щодо їх причин та шукати способи їх вирішення.

5. Сприяння підготовці до подальших наукових досліджень: фізичний експеримент створює підґрунтя для подальшого вивчення фізики на більш глибокому рівні та підготовки до участі у наукових проектах та олімпіадах.

6. Збагачення знань про природу: фізичний експеримент допомагає учням глибше зрозуміти природні явища, які оточують їх у повсякденному житті, і розкриває таємниці фізичного світу.

7. Розвиток креативності та критичного мислення: Експерименти можуть включати учнів до вирішення нетривіальних завдань, що сприяє розвитку їхньої креативності та критичного мислення.

Засоби і обладнання для проведення фізичного експерименту важливі для досягнення точних результатів та вивчення різних фізичних явищ і законів природи. У науковій роботі та навчанні фізиці вони відіграють вирішальну роль. Ось розгорнута інформація про основні засоби та обладнання, які використовуються для фізичного експерименту [4, с. 45–63]:

Лабораторний стіл є основною платформою для проведення експериментів. Лабораторний стіл зазвичай має рівну поверхню і вбудовані міри та шкали для зручності вимірювань. Великий лабораторний стіл може вміщувати багато обладнання одночасно і сприяє організації робочого простору.

Вимірювальні прилади: це обладнання для вимірювання різних фізичних величин, таких як довжина, маса, час, температура, напруга, струм тощо. До вимірювальних приладів входять лінійка, мікрометр, ваги, годинник, вольтметр, амперметр, термометр, гігрометр, барометр і багато інших. Класифікація вимірювальних приладів [3, с. 37–56]:

1. Лабораторні посудини і пристрої: включає в себе пробірки, колби, аналізатори, тиглі, петлі для дослідження рідин, газів і твердих речовин. Ці посудини використовуються для змішування, реакцій і вимірювань об'єму рідини чи газу.

2. Оптичні прилади: до них входять окуляри, лінзи, дзеркала, призми, фотодетектори і інші прилади, які допомагають вивчати оптичні явища, такі як відбиття, переломлення, дифракція та інтерференція світла.

3. Електроніка і електротехнічне обладнання: е включає в себе джерела струму, резистори, конденсатори, індуктивності, генератори і прилади для створення та вимірювання електричних сигналів. Це обладнання дозволяє проводити експерименти в області електрики та електроніки.

4. Комп'ютери та програмне забезпечення: сучасні комп'ютери і програми для аналізу та обробки даних дозволяють збирати, зберігати та аналізувати результати експерименту. Вони також можуть використовуватися для моделювання фізичних явищ і визначення їх теоретичних значень [7, с. 34–49; 4, с. 46–63].

5. Засоби безпеки: до них входять окуляри для захисту очей, халати, рукавички, димозахисні

камери та інше обладнання для забезпечення безпеки під час проведення експериментів.

6. Зразки та матеріали: для багатьох експериментів потрібні різні зразки і матеріали, такі як метал, дерево, пластик, текстиль, рідини, гази тощо.

7. Магнітні та електромагнітні прилади: до них входять магніти, соленоїди, трансформатори та інші прилади для вивчення магнітних явищ і електромагнетизму.

8. Апарати для створення вакууму та інших спеціалізованих умов: деякі експерименти вимагають вакууму або певних температурних умов і для цього використовуються спеціальні апарати.

Враховуючи все вище сказане слід підкреслити, що відповідне обладнання є необхідною передумовою для успішного наукового дослідження та відображає сучасний рівень розвитку науково-дослідницької діяльності. Важливо також підкреслити значення знань та професіоналізму науковця у використанні цього обладнання для досягнення наукових цілей.

Фізичний експеримент є важливою частиною навчання фізики в середній школі, а роль педагога в цьому процесі є надзвичайно важливою. Вчитель фізики не лише відповідає за те, щоб учні зрозуміли фізичні закони та принципи, але й він відкриває перед ними двері до науки, стимулюючи їхню цікавість та розвиваючи критичне мислення.

Роль вчителя у проведенні фізичного експерименту в середній школі має глибокий вплив на процес навчання та розвитку учнів. Він допомагає створити підґрунтя для подальшого розвитку наукової допитливості, розширює межі знань та стимулює учнів до активного вивчення фізики. Таким чином, вчитель фізики є не тільки посередником між учнем і наукою, але і спільником в цьому захопливому подорожі в світ фізичних явищ та відкритті [2, с. 8410–8415].

У сучасному освітньому середовищі проведення фізичних експериментів в середній школі є важливою складовою процесу навчання і виховання. Вчитель фізики відіграє ключову роль у створенні сприятливих умов для здійснення цього виду навчально-дослідницької діяльності.

Учитель фізики повинен виконувати наступні завдання у проведенні фізичного експерименту:

Організація навчального процесу: наставник повинен підготувати необхідний експериментальний обладнання та матеріали, створити безпечні умови для проведення експерименту та вивчення фізичних законів.

Пояснення та демонстрація: вчитель повинен чітко пояснити учням мету експерименту, його теоретичну основу та очікувані результати. Також він може провести демонстрацію експерименту, щоб учні краще зрозуміли його суть [6, с. 12–28].

Підтримка учнів у проведенні експерименту: педагог має надавати необхідну підтримку та допомогу учням під час проведення експерименту, відповідати на їхні запитання та вирішувати можливі труднощі.

Аналіз результатів: вчителю важливо аналізувати отримані результати разом з учнями, допомагати їм зрозуміти їхню важливість та відповідність теоретичним концепціям.

Вчителю фізики слід виконувати наступні обов'язки під час проведення фізичного експерименту:

Забезпечення безпеки: наставник повинен надавати інструкції щодо правил безпеки та вимог щодо користування експериментальним обладнанням. Він також повинен нагадувати учням про важливість дотримання цих правил.

Встановлення зв'язку з реальним життям: Вчитель повинен допомагати учням розуміти, як фізичні явища, вивчені в експерименті, пов'язані з реальними ситуаціями та застосуваннями у житті.

Розвиток критичного мислення: педагогу важливо сприяти розвитку критичного мислення учнів, підтримувати їхню участь у обговоренні результатів та можливих варіаціях експерименту.

Варто зазначити, це те, що активна участь учнів у фізичних експериментах робить навчання більш захоплюючим і цікавим. Замість того, щоб лише слухати лекції та читати підручники, учні можуть особисто доторкнутися до фізичних явищ, експериментувати та спостерігати за результатами. Це сприяє формуванню більш глибокого розуміння матеріалу, оскільки вони бачать, як теоретичні концепції перетворюються на реальність [2, с. 8410–8415].

Другим важливим аспектом є розвиток критичного мислення. Проведення експериментів ставить перед учнями завдання аналізувати дані, робити висновки та визначати можливі помилки. Цей процес вчить їх ретельно досліджувати інформацію, задавати питання та розв'язувати проблеми – навички, які надзвичайно важливі не лише в науці, але й у житті загалом [4, с. 45–63].

Крім того, активна участь у фізичних експериментах допомагає учням розвивати практичні навички. Вони вчяться користуватися вимірювальними приладами, проводити точні вимірювання, планувати та виконувати досліди. Ці навички можуть бути корисні в подальшому, незалежно від кар'єрного вибору.

Основні аспекти сутності активної ролі учнів у фізичних експериментах включають [2, с. 8410–8415]:

Активна участь в усіх етапах експерименту: Учні власноруч планують експеримент, збирають необхідні матеріали, виконують вимірювання, аналізують отримані дані та висновки. Вони стають активними дослідниками та відкривають фізичні закони самостійно.

Спостережливість та аналітичні навички: участь у фізичних експериментах навчає учнів

ретельно спостерігати за подіями та аналізувати отримані результати. Вони навчаються розрізняти деталі та важливі відомості, що розвиває їхні аналітичні навички.

Формування практичних навичок: проведення фізичних експериментів вимагає від учнів вміння користуватися вимірювальними приладами, робити експериментальні налаштування та виконувати точні вимірювання. Це допомагає розвивати практичні навички та дослідницьку вправність.

Розвиток критичного мислення: активна роль учнів у фізичних експериментах спонукає їх ставити запитання, сумніватися у результатах, шукати можливі помилки та робити обґрунтовані висновки. Це сприяє розвитку критичного мислення та критичної оцінки інформації.

Посилення мотивації та інтересу до фізики: Активна участь учнів у фізичних експериментах робить навчання більш захопливим і позитивно впливає на їхню мотивацію. Вони відчувають себе активними членами наукового співтовариства, що надихає їх до подальшого вивчення фізики.

Здібності та навички, розвиванні завдяки активній участі учнів у фізичних експериментах:

Спостережливість: учасники експериментів навчаються ретельно спостерігати за фізичними явищами та зауважувати нюанси, які можуть залишитися непоміченими при пасивному сприйманні інформації.

Експериментальні навички: Учні вчяться планувати та проводити експерименти, користуючись різними інструментами та методами вимірювань.

Критичне мислення: участь у фізичних експериментах сприяє розвитку здібності аналізувати інформацію, ставити запитання та робити висновки на основі отриманих даних.

Комунікаційні навички: учні навчаються чітко та зрозуміло висловлювати свої ідеї та результати досліджень, що є важливою складовою наукової спільноти.

Вчителі грають ключову роль у сприянні активній участі учнів у фізичних експериментах. Вони повинні створювати стимулюючі умови для навчання, надавати необхідну підтримку та спрямовувати учнів у процесі дослідження. Важливо також заохочувати учнів відкривати нові підходи та розв'язувати завдання самостійно [2, с. 8410–8415].

У проведенні фізичних експериментів в середній школі активна роль учнів відіграє надзвичайно важливу роль. Вона сприяє глибокому розумінню фізичних концепцій, розвитку критичного мислення, формуванню практичних навичок та підвищує мотивацію для вивчення фізики. Учні, які беруть участь у фізичних дослідах, стають активними учасниками навчального процесу та власноруч досліджують фізичний світ [2, с. 8410–8415].

Активна роль учнів у проведенні експериментів допомагає відкрити перед ними двері до наукового світу та створює основу для подальшого наукового розвитку. Вона сприяє росту самостійності, відповідальності та комунікативних навичок учнів. Фізичні експерименти роблять навчання фізики захоплюючим та пізнавальним досвідом, який не тільки розширює знання, але й надихає на подальше вивчення науки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ми докладно розглянули важливість сучасного фізичного експерименту у школі та його вплив на освітній процес. Підсумовуючи наші висновки, ми наголошуємо на тому, що фізичний експеримент є необхідною складовою якісної освіти та підготовки нового покоління до викликів сучасного світу. Для подальшого розвитку цього напряму важливо надавати підтримку освітнім закладам та педагогам, а також, на основі вивчених кращих практик сусідньої країни, сприяти впровадженню сучасних методик в навчальний процес в загальноосвітні середні школи краю.

У дослідженні було проведено аналіз та дослідження ключових аспектів, пов'язаних з використанням фізичних експериментів у навчальному процесі в освітніх школах сусідньої Угорщини. На основі отриманих даних та вивчення наукової літератури, можна сформулювати наступні висновки:

1. Важливість фізичного експерименту в навчальному процесі. Фізичний експеримент є важливим засобом навчання, який допомагає учням збагачувати свої знання, розвивати навички та розуміння фізичних явищ. Він стимулює активність та інтерес учнів до предмету фізичної освіти.

2. Роль педагога в організації фізичного експерименту. Вчителі фізичної освіти мають важливу роль у створенні сприятливого навчального середовища для фізичного експерименту. Вони повинні бути добре підготовленими, мати знання про методи та прийоми проведення експериментів, і створювати мотивацію для участі учнів.

3. Організація та безпека фізичного експерименту. Важливою складовою фізичного експерименту є його організація та дотримання правил безпеки. Вчителі повинні мати план проведення експерименту, враховувати ризики та приймати заходи для запобігання травмам учнів.

4. Активне включення учнів у процес навчання. Фізичний експеримент створює можливість для активної участі учнів у навчальному процесі. Вони не лише спостерігають, а й беруть участь у виконанні експериментів, аналізі результатів та формулюванні висновків.

5. Розвиток критичного мислення та аналізу. Фізичний експеримент сприяє розвитку навичок критичного мислення, адже учні аналізують результати та висновки, розуміють причини відхилень та формулюють власні думки.

6. Вплив фізичного експерименту на розвиток учнів. Фізичний експеримент не лише підвищує

рівень знань учнів, але й сприяє їхньому фізичному розвитку, підвищенню фізичної активності та здоров'я.

Загалом, педагогічні аспекти організації фізичного експерименту є важливими для досягнення успішних результатів у навчанні фізичній освіті. Вони сприяють якісному підвищенню рівня освіти та розвитку учнів, а також допомагають вчителям вдосконалювати методи навчання та підвищувати якість навчального процесу.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення та експериментальне апробування моделей організації фізичного експерименту із застосуванням сучасних цифрових технологій і STEM-підходу. Перспективним є вивчення впливу інтерактивних і віртуальних лабораторій на формування ключових компетентностей учнів, зокрема дослідницької, інформаційно-цифрової та інноваційної.

Також потребують подальшого аналізу питання підготовки майбутніх учителів фізики до використання новітніх форм експерименту в освітньому процесі, створення методичних рекомендацій для ефективного поєднання реального й віртуального експерименту, а також розробка критеріїв оцінювання результативності експериментальної діяльності учнів у сучасних умовах навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Doloque S.D. Impact of Educational Videos on Students' Understanding of General Physics. *Int. J. Adv. Multidisc. Res. Stud*. 2025. Vol. 5, № 5. P. 338–351.

2. Freeman S. et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA.* 2014. Vol. 111, № 23. P. 8410–8415.

3. Галатюк Ю.М. Обладнання шкільної лабораторії: сучасні підходи. Харків : Техніка, 2020. 37–56 с.

4. Захарова І.Г. Цифрові лабораторії та симуляції в освіті. М. : Академія, 2020. 45–63 с.

5. Канатбаев С.С. Лабораторне навчання фізиці у загальноосвітніх школах: засіб підвищення навчальної активності учнів. *Innovative Technologica (Methodical Research Journal)*. 2021. Т. 2, № 5. С. 112–119.

6. Пастернак Н.В. Методика демонстраційних експериментів у середній школі. Київ : Освітня книга, 2019. 12–28 с.

7. Сидоренко І.П. Моделі в навчанні фізики: теорія і практика. Львів : Наукова думка, 2018. 34–49 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ДИСЦИПЛІНІ «ВІЙСЬКОВА ТОПОГРАФІЯ» У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TRAINING CADETS IN THE DISCIPLINE “MILITARY TOPOGRAPHY” IN A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

УДК 378.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.8
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Попков Б.І.,
orcid.org/0000-0002-1246-6794
докт. філос.,
ст. викладач-начальник служби радіаційного, хімічного, біологічного захисту кафедри загальновійськовий дисциплін
Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія»

Констатовано, що останніми роками у професійній підготовці майбутніх морських офіцерів відбулись зміни, що зумовлені потребою швидкого узагальнення та використання досвіду бойових дій, переходом на методики підготовки, принципи і стандарти НАТО. Актуальність цієї педагогічної проблеми також набуває усе більшого значення через тривалу агресію РФ, існування цілого ряду загроз національній безпеці України: від зовнішнього втручання Росії до втрати незалежності.
У статті проведено обґрунтування та розробка педагогічної технології навчання майбутніх офіцерів військово-морських сил України дисципліні «Військова топографія» в освітньому процесі ВВНЗ. Визначено її сутність та побудовано відповідну структуру.
Зазначено, що педагогічну технологію розроблено для оптимізації освітнього процесу, що дозволяє досягати освітніх цілей шляхом застосування раціональних засобів і методів, оскільки це комплексна система, яка включає у себе як теоретичне обґрунтування, так і практичні дії педагога для досягнення високого рівня навченості курсантів.
Педагогічну технологію навчання курсантів дисципліні «Військова топографія» у ВВНЗ побудовано на трьох рівнях – науковому, методичному та праксиологічному. Головною метою технології є формування компетентностей майбутніх офіцерів при розв'язанні професійно-орієнтованих завдань з військової топографії, що відображають основні функції офіцерів ВМС України.
Педагогічну технологію навчання курсантів дисципліні «Військова топографія» у ВВНЗ побудовано на трьох рівнях – науковому, методичному та праксиологічному. Головною метою технології є формування компетентностей майбутніх офіцерів при розв'язанні професійно-орієнтованих завдань з військової топографії, що відображають основні функції офіцерів ВМС України. Критеріями оцінювання курсантів визначено: відповідність дій та рішень курсантів вимогам керівних документів; ступінь досягнення мети, та успішність виконання завдання у цілому; вірність дій та рішень курсантів під час професійних ситуацій з військової топографії; повнота врахування усіх факторів (зовнішніх та внутрішніх); співробітництво у діадах тощо.
Ключові слова: *курсанти, професійна підготовка, військова топографія, педагогічна технологія.*

It is stated that in recent years, changes have occurred in the professional training of future naval officers, which are due to the need for rapid generalization and use of combat experience, the transition to NATO training methods, principles and standards. The article provides a justification and development of a pedagogical technology for teaching future officers of the naval forces of Ukraine the discipline “Military Topography” in the educational process of the Military Higher Educational Institution. Its essence is determined and an appropriate structure is built. It is noted that the pedagogical technology was developed to optimize the educational process, which allows achieving educational goals through the use of rational means and methods, since it is a complex system that includes both theoretical justification and practical actions of the teacher to achieve a high level of training of cadets. The pedagogical technology of training cadets in the discipline “Military Topography” at the Naval Academy is built on three levels - scientific, methodological and praxeological. The main goal of the technology is to form the competencies of future officers in solving professionally-oriented tasks in military topography, which reflect the main functions of officers of the Navy of Ukraine.
The pedagogical technology of training cadets in the discipline “Military Topography” at the Naval Academy is built on three levels - scientific, methodological and praxeological. The main goal of the technology is to form the competencies of future officers in solving professionally-oriented tasks in military topography, which reflect the main functions of officers of the Navy of Ukraine. The criteria for evaluating cadets are: compliance of cadets' actions and decisions with the requirements of governing documents; the degree of goal achievement, and the success of the task as a whole; the accuracy of cadets' actions and decisions during professional situations in military topography; cooperation in dyads.
Key words: *cadets, professional training, military topography, pedagogical technology.*

Постановка проблеми. Сьогодні у контексті агресії РФ, глобалізації та технологізації, необхідності швидких економічних реформ, підготовка майбутніх офіцерів військово-морських сил України потребує суттєвого удосконалення та модернізації. Серед основних проблем, які потребують вирішення, є розробка сучасних концепцій підготовки військових фахівців флоту та технологій навчання дисциплінам у ВВНЗ, зокрема дисципліні «Військова топографія». Адже від знання цієї дисципліни суттєво залежить якість виконання майбутніми офіцерами військово-морських сил України своїх службових обов'язків щодо захисту держави.

Отже, необхідність удосконалення процесу підготовки майбутніх офіцерів військово-морських сил потребує переосмислення концепцій підготовки, обґрунтування, розробки та впровадження сучасних педагогічних технологій навчання курсантів у ВВНЗ.

Актуальність цієї педагогічної проблеми також набуває усе більшого значення через тривалу агресію РФ, існування цілого ряду загроз національній безпеці України: від зовнішнього втручання Росії до втрати незалежності та ще більшої території країни.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Сучасна концепція кадрової політики у Збройних Силах України підкреслює суттєве збільшення вимог до офіцерських кадрів армії та флоту. Вивчення законодавчих документів дало підстави окреслити «професійну військову освіту» як спеціалізовану освіту військового спрямування, яка здобувається за освітніми програмами на відповідних рівнях військової освіти з метою вдосконалення професійного рівня військового фахівця та набуття фахових компетентностей, що забезпечують виконання службових (бойових) функцій (Закон України «Про освіту»). Відповідно до Морської доктрини України на період до 2035 року така освіта має бути орієнтована на європейські стандарти [1].

Відповідно, до особистісних та професійних якостей майбутніх офіцерів військово-морських сил України держава пред'являє такі вимоги: вони повинні мати високий рівень професійної компетентності, мати високу стресостійкість, бути здатними вирішувати завдання в екстремальних умовах, уміти приймати оптимальні рішення і знаходити шляхи для їх реалізації, ефективно взаємодіяти з підлеглими в команді, володіти іноземною мовою та ін.

Дослідження історії становлення і розвитку військово-професійної підготовки офіцерського складу проведено В. Толубком, М. Нещадимом, В. Ягуповим, Й. Варієм та іншими. Методичні аспекти підготовки фахівців у ВВНЗ розроблено О. Діденком, О. Бойко, Р. Пристінським, О. Міршуком та іншими.

Психолого-педагогічні навчання курсантів у вищих військових навчальних закладах розробляли В. Васищев, Т. Мацевко, О. Керницький, П. Онипченко, А. Савицька, Н. Арсеньєва та інші.

Аналіз цих наукових праць дав можливість визначити проблеми підготовки курсантів, вимог до офіцерів-керівників, основні напрямки вирішення суперечностей їх навчання у ВВНЗ. Однак, у цих дослідженнях не розглянуто процес конструювання та реалізації педагогічної технології навчання курсантів ВВНЗ військово-морського профілю дисципліні «Військова топографія».

Метою статті є обґрунтування та розробка педагогічної технології навчання курсантів дисципліні «Військова топографія» у вищому військовому навчальному закладі військово-морського профілю.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками у професійній підготовці майбутніх морських офіцерів відбулись зміни, що зумовлені потребою використання досвіду бойових дій, переходом на методики підготовки, принципи і стандарти НАТО; необхідністю розробки і реалізації кращих технологій навчання курсантів за досвідом війни; змінами вимог до системи підготовки офіцерських кадрів та необхідністю якості практичної підготовки курсантів тощо. Сьогодні мета військово-морської освіти – забезпечити підготовку військових фахівців для Військово-Морських Сил Збройних Сил та Морської охорони Держприкордонслужби за визначеними спеціальностями та всіма рівнями (тактичний, оперативний, стратегічний) у потрібній кількості з урахуванням прогнозованих змін у складі сил і засобів Військово-Морських Сил Збройних Сил та Морської охорони Держприкордонслужби; збереження (оновлення) та розвиток Академії військово-морських сил як єдиного багатопрофільного видового закладу вищої освіти, Військово-морського ліцею, у тому числі шляхом утворення його філіалів в обласних центрах як основи екстериторіального навчального контингенту, навчального центру Військово-Морських Сил Збройних Сил і створення нових закладів освіти; розширення можливостей системи військово-морської освіти з підготовки кадрів шляхом залучення морських навчальних закладів до підготовки військово-морських фахівців [2].

Робочу програму навчальної дисципліни «Військова топографія» розроблено на основі освітньо-професійної програми «Морально-психологічне забезпечення у підрозділах, на кораблях», «Пошуково-рятувальні та водолазно-аварійні роботи на морі», навчальних (робочих) планів підготовки здобувачів освіти освітнього ступеня «бакалавр» за спеціальностями 254 Забезпечення військ (сил) та 255 Озброєння та військова техніка та відповідних нормативних документів.

При проектуванні педагогічної технології навчання за цією дисципліною нами було враховано, що її головна мета – це досягнення високого рівня компетентності курсантів з військової топографії та забезпечення цілеспрямованості, гнучкості та керованості цього процесу під час навчання відповідної дисципліни.

За основу проєктування технології обрано суб'єктно-діяльнісний, системний, проблемний та професійно орієнтований підходи. При цьому структурні компоненти дидактичного процесу були обрані згідно погляду дослідника та науковця В. Ягупова: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контрольно-регулюючий, оцінно-результативний і суб'єкт-суб'єктний [3].

Педагогічну технологію розроблено для оптимізації освітнього процесу, що дозволяє досягати освітніх цілей шляхом застосування раціональних засобів і методів, оскільки це комплексна система, яка включає у себе як теоретичне обґрунтування, так і практичні дії педагога для досягнення високого рівня навченості об'єктів навчання.

Педагогічну технологію навчання курсантів дисципліні «Військова топографія» у ВВНЗ, згідно рекомендацій науковців, побудовано на трьох рівнях – науковому, методичному та праксиологічному [4]. На науковому рівні: визначення теоретичних підходів до професійної педагогіки курсантів ВВНЗ; обґрунтування цілей, змісту, методів навчання, розробка та проектування педагогічних процесів у ВВНЗ. На методичному рівні: підбір доцільних методів та форм навчання курсантів, інструментів для оцінювання сформованості знань, умінь та навичок. На праксиологічному: реалізація технології під час викладання дисципліни «Військова топографія» для майбутніх офіцерів флоту, аналіз успішності застосованих визначених дидактичних впливів тощо.

Ця педагогічна технологія є дидактичною моделлю та представляє послідовні технологічні дії педагога-розробника при викладанні дисципліни «Військова топографія» щодо досягнення поставлених в ОПП цілей. Вона включає: аналіз змісту програми, послідовність компонентів навчального процесу, покрокові завдання, етапи навчання дисципліні, систему організаційних форм, методів, засобів навчання, критерії успішності, педагогічні умови тощо [5].

Головною метою цієї технології є формування компетентностей майбутніх офіцерів при розв'язанні професійно-орієнтованих завдань з військової топографії, що відображають основні функції офіцерів ВМС України (використовувати топографічну карту як основний вимірювальний та графічний документ про місцевість, складати схеми місцевості орієнтуватися на місцевості, оцінювати її тактичні властивості, переміщатися по азимутах та за топографічною картою та ін.). Для активізації мотивації і творчості курсантів, їм було запропоновано професійно-орієнтовані і практичні завдання проблемного характеру, що найбільш повно відображали функціональні обов'язки офіцерів ВМС України.

Перша частина змісту технології мала теоретичний характер і була спрямована на здобуття курсантами знань з тактичних властивостей місцевості, розграфлення та номенклатури топографічних карт, умовних знаків топографічних карт, особливостей методики визначення характеристик рельєф, методики визначення географічних, прямокутних та полярних координат об'єктів місцевості, методики визначення координат на топографічних картах у світовій геодезичній системі WGS-84, картографічній проекції Меркатора (UTM), системі цілеуказання MGRS.

Друга частина змісту була практичною і включала завдання з реалізації умінь оцінювати тактичні властивості місцевості, визначати номенклатури суміжних аркушів топографічних карт, читати топографічні карти, визначати географічні, прямокутні, полярні координати об'єктів місцевості, визначати координати на топографічних картах у світовій геодезичній системі WGS-84, картографічній проекції Меркатора (UTM), системі цілеуказання MGRS, орієнтуватись на незнайомій місцевості за картою та без карти, здійснювати планування та рух за визначеним маршрутом тощо.

Для кращого засвоєння матеріалу у поза аудиторній діяльності, курсанти отримували завдання для виконання самостійної роботи у діадах, які носили креативний характер [6]. Важливою умовою тут була спільна взаємодія під час виконання завдань, взаємодопомога, спільна відповідальність за повноту та вірність виконання завдань тощо.

При проєктуванні професійно-орієнтованих завдань дотримувалися таких вимог [6, 7, 8]: стимулювання професійного інтересу до завдань, що пов'язані з військовою топографією; створення квазіпрофесійного середовища, що імітує екіпаж судна та максимально відображає зміст діяльності офіцера ВМС; послідовність теоретичного та практичного матеріалу, що відображає завдання з реалізації умінь оцінювати тактичні властивості місцевості, здійснювати планування та рух за визначеним маршрутом; розвиток швидкодії під час вирішення завдань підвищеної складності (вправи на розвиток операцій мислення і формування навичок швидкодії).

Процес розв'язання професійно-орієнтованих завдань складався з чотирьох етапів: організаційно-підготовчого, прогностично-орієнтовного, етап безпосереднього виконання та рефлексивний етап тощо. Вихідні данні для завдань включали наступне: обстановка, дійові особи, їх характеристика та умови дій; опис конкретних ситуацій; зовнішні фактори (характер дій противника, погодні умови, власні сили та ресурси та ін.).

Критеріями оцінювання курсантів визначено такі: відповідність дій та рішень курсантів вимогам керівних документів; ступінь досягнення мети, та успішність виконання завдання у цілому; вірність дій та рішень курсантів під час професійних ситуацій з військової топографії; повнота врахування усіх факторів (зовнішніх та внутрішніх); співробітництво у діадах тощо.

Також за окремими заняттями оцінювалася успішність розв'язання проблемних ситуацій, коли викладач свідомо ускладнював умови виконання завдань, вводив перешкоди та погіршував фактори, що могли суттєво заважати. За підсумками реалізації педагогічної технології навчання дисципліні «Військова топографія» було проведено анкетування курсантів щодо визначення їх задоволеності від проведення занять.

Так, 86% зазначили, що застосування такої технології їм сподобалося та підвищило їх рівень навчання; 82% вказали на те, що їм сподобалася практична спрямованість навчання та професійно орієновані завдання; 80% зазначили, що зміст і методи навчання були їм зрозумілими та дієвими.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті проведено обґрунтування та розробка педагогічної технології навчання майбутніх офіцерів військово-морських сил України дисципліні «Військова топографія» в освітньому процесі ВВНЗ. Визначено її сутність та побудовано відповідну структуру. Педагогічну технологію розроблено для оптимізації освітнього процесу, що дозволяє досягати освітніх цілей шляхом застосування раціональних засобів і методів, оскільки це комплексна система, яка включає у себе як теоретичне обґрунтування, так і практичні дії педагога для досягнення високого рівня навченості курсантів.

Педагогічну технологію навчання курсантів дисципліні «Військова топографія» у ВВНЗ побудовано на трьох рівнях – науковому, методичному та праксиологічному. Критеріями оцінювання курсантів були: відповідність дій та рішень курсантів вимогам керівних документів; ступінь досягнення мети, та успішність виконання завдання у цілому; вірність дій та рішень курсантів під час професійних ситуацій з військової топографії; співробітництво у діадах тощо. У подальшому планується розробка кейсів для курсантів, що засновані на проблемному навчанні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Попков Б. І. Аналіз сучасних підходів до визначення поняття «екологічна свідомість майбутніх судноводіїв». *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53(2). С. 114–118.

2. Стратегія Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035. Військово-Морські Сили Збройних Сил України. URL : https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskyh-syl-zbrojnyh-sylukrayiny-2035/ (дата звернення: 12.10.2025).

3. Ягупов В. В. Професійна суб'єктність, суб'єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах циложиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута, 2016. 223 с.

4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Моногр. / С О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої. К.: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

5. 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: «Пед. науки»*, 2023. Випуск 13. С. 48–54

6. Савицька А.П. Модель формування готовності майбутніх військових пілотів до міжнародних миротворчих операцій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України, серія: педагогічні науки.* Хмельницький: НАДПСУ, 2018. №1. С.267-277

7. Кокун О.М. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності: [монографія]. К.: Педагогічна думка, 2008. 296 с.

8. Дніпровська Т.В. Дидактичні можливості технології продуктивного навчання студентів іноземної мови. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2017. № 2. С. 180–185.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

DIDACTIC SYSTEM FOR DEVELOPING PERCEPTIVE SKILLS OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS

УДК 372.851:37.02
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.9
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Прокоп І.С.,
orcid.org/0000-0003-2409-4892
канд. пед. наук, доцент,
декан факультету педагогіки, психології та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Нікула Н.В.,
orcid.org/0000-0002-5696-0401
канд. пед. наук, доцент,
асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

У статті розглянуто проблему формування перцептивних умінь учнів початкової школи у процесі навчання математики. Здійснено аналіз сутності та значення перцептивних умінь як важливої складової пізнавальної діяльності молодших школярів. Обґрунтовано значення розвитку перцептивної сфери дитини для успішного засвоєння математичних знань та формування ключових компетентностей.

Закцентовано увагу на тому, що сьогодні математика як базова дисципліна початкової освіти має великий потенціал для розвитку перцептивних умінь, адже саме у процесі роботи з числовими й геометричними об'єктами молодші школярі сприймають кількісні, просторові та структурні відношення. Авторами обґрунтовано, що використання ефективних дидактичних методів та засобів сприяє як засвоєнню знань, так і формуванню здатності сприймати, порівнювати, узагальнювати й застосовувати їх у нових ситуаціях.

Окрему увагу приділено характеристиці дидактичних методів і засобів, які забезпечують ефективне формування перцептивних умінь. Зокрема, розкрито потенціал наочних, словесних і практичних методів, що сприяють активному залученню учнів до процесу сприймання та усвідомлення математичного матеріалу. Висвітлено низку дидактичних прийомів, серед яких аналіз колірних та просторових особливостей, зіставлення предметів та їх сортування за певними сенсорними властивостями, тощо. Проаналізовано роль дидактичних ігор та вправ, які становлять вагому частину практичних засобів навчання, оскільки забезпечують поєднання навчальної та ігрової діяльності, стимулюють інтерес учнів і сприяють розвитку спостережливості, уважності й уміння орієнтуватися в різноманітних властивостях предметів. Розкрито можливості використання математичних ігор та вправ, які є різноманітними за своїм сенсорним змістом і дозволяють комплексно впливати на формування перцептивних умінь.

Узагальнено, що ефективне використання дидактичних методів і засобів у процесі навчання математики забезпечує не лише засвоєння знань, а й розвиток інтелектуально-перцептивної діяльності молодших школярів, створюючи основу для подальшого успішного навчання.

Ключові слова: *перцептивні уміння, сенсорний розвиток, дидактичні методи, дидактичні прийоми та засоби, математичні ігри, вправи.*

The article considers the problem of forming perceptual skills of primary school students in the process of learning mathematics. The essence and significance of perceptual skills as an important component of the cognitive activity of younger schoolchildren is analyzed. The importance of developing a child's perceptual sphere for the successful acquisition of mathematical knowledge and the formation of key competencies is substantiated.

Particular attention is paid to the characteristics of didactic methods and tools that ensure the effective formation of perceptual skills. In particular, the potential of visual, verbal and practical methods that contribute to the active involvement of students in the process of perception and awareness of mathematical material is revealed. A number of didactic techniques are highlighted, including the analysis of color and spatial features, comparison of objects and their sorting by certain sensory properties, etc.

The role of didactic games and exercises, which constitute a significant part of practical teaching aids, as they provide a combination of educational and gaming activities, stimulate students' interest and contribute to the development of observation, attentiveness and the ability to navigate in various properties of objects, is analyzed. The possibilities of using mathematical games and exercises, which are diverse in their sensory content and allow for a comprehensive influence on the formation of perceptual skills, are revealed.

It is generalized that the effective use of didactic methods and tools in the process of teaching mathematics ensures not only the assimilation of knowledge, but also the development of intellectual and perceptual activity of younger schoolchildren, creating the basis for further successful learning.

Key words: *perceptual skills, sensory development, didactic methods, visual methods, verbal methods, practical methods, didactic techniques, mathematical games, exercises.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна початкова школа спрямована на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, що передбачає розвиток не лише знань, а й умінь сприймати, аналізувати та інтерпретувати інформацію. У цьому контексті важливим є формування перцептивних умінь, які забезпечують цілісність пізнавальної діяльності та створюють основу для розвитку логічного й критичного мислення.

Математика як базова дисципліна початкової освіти має великий потенціал для розвитку таких умінь, адже під час роботи з числовими й геометричними об'єктами учні активно сприймають кількісні, просторові та структурні відношення. Використання ефективних дидактичних методів і засобів сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню здатності свідомо сприймати, порівнювати, узагальнювати й застосовувати їх у нових ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні аспекти розвитку перцептивних умінь дітей початкового шкільного віку висвітлено у працях українських психологів, зокрема О. Запорожця, О. Леонтьєва, З. Богуславської, Л. Венгер, С. Максименко та ін. Питання організації освітнього

процесу для розвитку перцепції досліджувалося ще педагогами-класиками, серед яких Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег, М. Монтессорі, С. Русова та ін. Проблема аналізу й розрізнення учнями початкових класів зовнішніх властивостей предметів і явищ досліджувалася такими науковцями, як О. Галкіна, О. Гармаш, С. Науменко. У своїх працях Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, Т. Гільберг, Н. Котелянець та інші визначили різноманітні форми, методи та засоби розвитку чуттєвої сфери молодших школярів через залучення їх до різних видів освітньої діяльності. Є й окремі дослідження які присвячені розвитку конкретних видів сенсорних умінь на уроках математики: Н. Листопад, Г. Лишенко, О. Онопрієнко, М. Богданович аналізували формування просторових відношень, уміння класифікувати предмети за певними ознаками та інші аспекти перцептивного розвитку учнів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку оптимальних шляхів розвитку перцептивної сфери молодших школярів, яка є основою для успішного опанування математичних знань та ключових освітніх компетентностей. Недостатня розробленість методичних засад застосування дидактичних методів і засобів для формування таких умінь визначає потребу у ґрунтовному науковому аналізі цієї проблеми.

Мета статті – проаналізувати та теоретично обґрунтувати дидактичні методи і засоби розвитку перцептивних умінь учнів початкової школи на уроках математики.

Виклад основного матеріалу. Перцептивні уміння учнів початкової школи – це комплекс здатностей дитини усвідомлено сприймати, аналізувати, порівнювати та класифікувати інформацію, що надходить через органи чуття, для успішного пізнання навколишнього світу та засвоєння навчального матеріалу. Вони включають сприймання кольору, форми, величини, просторових відношень, структури та кількісних характеристик об'єктів, а також уміння робити висновки на основі порівняння й аналізу отриманої сенсорної інформації.

Ці уміння формують основу для розвитку пізнавальної діяльності, логічного мислення та математичної компетентності молодших школярів.

У наукових дослідженнях проаналізовано різні види перцепції. Так, зазначається що основу зорової перцептивної діяльності становить робота зорового аналізатора, яка забезпечує сприйняття предметів різної довжини та характеризується функціями ахроматичного (безкольорового) і хроматичного (кольорового) та просторового зору [5, с. 24]. Джерелом перцептивної діяльності слуху є сприйняття звукових хвиль слуховими рецепторами з певною частотою, амплітудою, формою та часовими характеристиками. Завдяки цьому людина сприймає висоту, гучність, тембр та тривалість звуків. Залежно від змісту розрізняють два типи слухового сприйняття: фонематичний слух, який забезпечує розпізнавання тембру незалежно від висоти звуку, та музичний слух, що дозволяє розрізняти висоту звуку незалежно від його тембру [6, с. 27]. Основою тактильної перцептивної діяльності є контакт механічного подразника зі шкірою, що проявляється у тиску на шкіру та викликає її деформацію. У психології поняття «тактильний» розглядається як поєднання тактильних і кінестетичних відчуттів. Відповідно до ступеня моторного контролю над роботою тактильного аналізатора виділяють пасивні та активні тактильні відчуття [6, с. 28].

Згідно з класифікацією перцептивних дій, виділяють такі групи сенсорних умінь, що мають формуватися у учнів початкових класів: зорові, слухові та дотикові [1, с. 75].

Узагальнення науково-методичної літератури, дало змогу вияснити, що у процесі навчання математики в початковій школі формуються й розвиваються такі перцептивні уміння учнів: зорові перцептивні уміння: розпізнавання кольору, форми, величини та величинних співвідношень предметів; визначення просторових відношень, вміння орієнтуватися в геометричних фігурах та визначати їх властивості; слухові перцептивні уміння: сприйняття числових і ритмічних рядів на слух, визначення закономірностей і послідовностей у задачах, поданих у звуковій формі; дотикові (тактильні) перцептивні уміння: відчуття форми, величини та текстури навчальних матеріалів, сортування та класифікація предметів за тактильними ознаками; просторово-логічні уміння: вміння порівнювати предмети за розмірами та формою, побудова моделей і схем, орієнтація у просторі під час виконання завдань, усвідомлення відстаней, напрямів і співвідношень між об'єктами на наочних матеріалах; аналітико-синтетичні уміння: виділення ознак, групування та класифікація об'єктів; узагальнення властивостей чисел і фігур; порівняння, аналіз і виявлення закономірностей у числових і геометричних множинах, тощо [3].

Добираючи методи для розвитку перцептивних умінь вчитель початкових класів плануватиме для молодших школярів виконання різних дидактико-перцептивних завдань. Навчально-перцептивні завдання, як зазначає І. Барабашова – це: «доручення вчителя учням щодо виконання перцептивних дій зі сприймання зовнішніх якостей предметів, явищ і процесів дійсності» [1, с. 314]. Автор Л. Кочина розглядає такі завдання як: «форму реалізації змісту сенсорного розвитку і як таке, що акумулює процес навчання перцепції в кожному окремому акті суб'єктної взаємодії: з одного боку, воно логічно завершує технологічний ланцюжок основних дидактичних елементів, із іншого – відбиває мету в її практичному втіленні, тобто є тісно пов'язаним з отриманням результатів, адекватних поставленим цілям» [7].

При підборі навчально-перцептивних завдань для розвитку сенсорних умінь важливо враховувати, що їх зміст і кількість визначаються закономірностями пізнання навколишньої дійсності, логікою організації освітнього процесу, цілями окремого уроку або серії уроків математики, тематикою навчальної програми, а також необхідністю залучення допоміжних засобів для набуття знань та розвитку сенсорних умінь. Крім того, навчально-перцептивні завдання повинні відповідати віковим, психологічним та індивідуальним особливостям учнів, вирізнятися новизною та різноманітністю, мати випереджальний характер і орієнтуватися не лише на досягнення найближчих, а й віддалених освітніх цілей. Важливо, щоб їх застосування було системним: учитель використовує такі завдання на кожному уроці для формування цілісності перцептивних умінь учнів.

Погоджуємося з позицією І. Барабашової, що сенсорні завдання можуть виконувати різні функції в навчальному процесі. Вони можуть передувати поясненню вчителя, дозволяючи учням попередньо ознайомитися з предметами, явищами чи властивостями, які будуть вивчатися. Також такі завдання можуть використовуватися для повторення необхідної інформації, що забезпечує краще розуміння нового матеріалу, або для самостійного ознайомлення учнів із темою перед її викладом. Сенсорні завдання доцільно застосовувати під час вивчення нової теми, наприклад, для виконання креслень, обчислення площі чи вимірювання периметра. Крім того, перцептивні завдання ефективні після пояснення нового матеріалу, оскільки сприяють усвідомленню та закріпленню знань. До таких завдань належать: порівняння та характеристика властивостей об'єктів, пошук відповідей на поставлені вчителем запитання та формулювання учнями висновків на основі зіставлення наявних фактів.

Важливим аспектом дидактичної системи перцептивного розвитку учнів початкових класів на уроках математики є використання методів навчання перцепції. Як стверджує І. Барабашова: «методи навчання перцепції – це впорядковані способи взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання сенсорно-розвивальних завдань» [1, с. 319].

Розвиток у молодших школярів зорового колірного та просторового сприймання на уроках початкової школи здійснюється за допомогою різних методів: наочних, словесних та практичних. Проте, відповідно до принципу наочності, основну роль відіграють наочні методи, які суттєво впливають на формування зорового відчуття та сприйняття учнів. Суттєве значення має метод спостереження, який безпосередньо застосовується для організації сприйняття учнями навколишніх предметів і явищ. Наприклад, він дозволяє розрізняти властивості предметів у класі або шкільних приладів – їх колір, форму, розміри, відстань та взаємне розташування.

Застосування вчителем ілюстративних наочних матеріалів на уроках математики (наприклад, рисунків, креслень, схем чи таблиць) з метою розвитку зорового та просторового сприйняття забезпечує всебічне ознайомлення молодших школярів із об'єктами сприймання та сприяє формуванню точних просторових еталонів.

Метод демонстрування передбачає показ учням прийомів креслення, нанесення розмітки, вимірювання та інших дій. Використовуючи цей метод, учитель може самостійно виконувати демонстраційні етапи або організовувати спостереження учнями проведення дослідів [8, с. 7].

При використанні наочних методів навчання зорового сприйняття можна виділити такі прийоми їх застосування: впізнавання в оточенні та на ілюстраціях зазначених властивостей або якостей предметів. Наприклад, учитель пропонує учням знайти в класі предмети певної форми або визначення просторового розташування об'єктів. Крім того, на уроках математики вчитель може застосовувати різноманітні завдання з використанням ілюстративних матеріалів для закріплення цих навичок.

Застосування вчителем на уроці математики прийому категоризації об'єктів які сприймають учні та мають охарактеризувати їх зовнішні ознаки відповідно до тієї чи іншої категорії визначеної вчителем. Крім того, вчитель може застосовувати прийоми аналізу колірних та просторових характеристик, зіставлення предметів або їх сортування за визначеними перцептивними ознаками, наприклад: за висотою чи формою; знаходити спільні та відмінні ознаки об'єктів.

Ігри та вправи є важливою складовою практичних методів формування перцептивних умінь учнів. Математичні ігри та вправи різноманітні за сенсорним змістом і спрямовані на: класифікацію предметів за кольором, формою або розміром, тобто групування навчальних об'єктів за різними ознаками; виділення предметів за певними властивостями; відтворення колірних та просторових характеристик сприйнятих об'єктів, що включає реконструювання складних фігур із частин, складання нових фігур тощо; виконання вказівок учителя та розташування геометричних фігур на папері відповідно до малюнка на дошці; виконання рухів у заданому напрямку (наприклад, підняти руки, подивитися праворуч чи ліворуч) [9].

Важливу роль у розвитку зорових перцептивних умінь молодших школярів на уроках математики відіграють графічні роботи. До них належать побудова різноманітних геометричних фігур, вимірювання відстаней, розмітка розгорток геометричних тіл, зокрема куба та конуса, а також виготовлення деталей виробів за заданим кресленням. Особливий інтерес у дітей викликають графічні диктанти,

які сприяють формуванню уявлень про просторові відношення та орієнтацію у просторі.

Наступним важливим елементом дидактичної системи розвитку сенсорних умінь молодших школярів на уроках математики є навчальні засоби. До засобів розвитку зорово-просторового сприйняття належать натуральні об'єкти (предмети довкілля, обладнання та прилади), а також пластикові шаблони для формування навичок фігурного письма, трафарети, лінійки, калька, копіювальний папір і набори для технічної творчості. Особливе значення мають контрольновимірювальні інструменти, зокрема навчальний метр із кольоровою шкалою, мірний шнур, рулетка, косинці, лінійка. Важливими є також моделі для відображення просторових властивостей об'єктів дійсності: площинні геометричні фігури, таблиці, навчальні відеоматеріали, тощо [2, с. 10-11].

Таким чином бачимо, що дидактична система розвитку перцептивних умінь є досить важливою і представлена різноманітними формами, методами, засобами розвитку перцептивних умінь молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барбашова І. А. Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів: теорія і практика : монографія. Мелітополь : Вид. дім Мелітополь. міськ. друк., 2018. 499 с.

2. Барбашова І. А. Засоби навчання молодших школярів перцепції: сутність і систематизація. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. пр. / голов. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький : Мошак М. І., 2016. Вип. 20. С. 9–15.

3. Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. 4-те вид., перероб. і допов. Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2016. 368 с.

4. Гармаш О. В. Дидактичні умови формування просторових уявлень в учнів початкової школи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2011. 243 с.

5. Журов В. В. Розвиток активного дотикового сприймання у дітей з глибокими порушеннями зору : навч. посіб. Чернігів : Чернігівські обереги, 2004. 54 с.

6. Коробко С. Л. Розвиток пізнавальних процесів у шестирічних першокласників. Навчання і виховання шестирічних першокласників : зб. ст. / упоряд. К. С. Прищепа. Київ : Рад. шк., 1990. С. 25–39.

7. Кочина Л. П. Методика активізації навчально-пізнавальної діяльності шестирічних учнів на уроках математики. *Навчання і виховання шестирічних першокласників* : зб. ст. / упоряд. К. С. Прищепа. Київ : Рад. шк., 1990. С. 204–214.

8. Листопад Н. Вивчення елементів геометрії у 1 класі на засадах компетентнісного підходу. *Початкова школа.* 2012. № 11. С. 4–10.

9. Сухарева Л. С. Навчальні ігри на уроках математики. 1–4 класи. Харків : Основа, 2007. 176 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 15.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИКИ

WAYS OF DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PHYSICS

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.10
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Салтикова А.І.,
orcid.org/0000-0001-8010-267X
канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри математики, фізики та методики їх навчання
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Салтиков Д.І.,
orcid.org/0000-0001-8589-9788
канд. фіз.-мат. наук,
ст. викладач кафедри математики, фізики та методики їх навчання
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Завражна О.М.,
orcid.org/0000-0002-7716-7138
канд. фіз.-мат. наук, доцент
викладач
Відокремленого структурного підрозділу «Машинобудівний фаховий коледж»
Сумського державного університету

Голубков В.М.,
orcid.org/0009-0003-5710-1507
викладач
Комунальний заклад Сумської обласної ради «Путивльський педагогічний фаховий коледж імені С.В. Руднєва»

Представлене дослідження зумовлене необхідністю узагальнення досвіду щодо пошуку шляхів адаптації освітніх методик до потреб сучасного суспільства та запитів ринку праці, які вимагають не лише знання предметів, але й здатність до критичного мислення. Критичне мислення необхідне сучасній людині для оцінки достовірності інформації, прийняття обґрунтованих рішень та протистояння маніпуляціям. Воно допомагає орієнтуватися у великому потоці даних і діяти усвідомлено в складному світі. Метою дослідження є аналіз ефективних підходів до розвитку критичного мислення студентів педагогічного коледжу у процесі навчання фізики й розробка практичних рекомендацій щодо його формування.

Для досягнення мети були використані теоретичні методи: логіко-системний підхід, порівняльний аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, узагальнення науково-теоретичних даних, а також емпіричні методи: спостереження, вимірювання, експеримент, аналіз і синтез.

У роботі проведено аналіз шляхів розвитку критичного мислення в освітньому процесі з фізики. Показано, що саме фізика як навчальна дисципліна надає унікальні можливості для розвитку критичного мислення завдяки практичній спрямованості. Навчання фізики передбачає не лише засвоєння теорії, а й аналіз явищ, розв'язання задач і формування вміння обґрунтовувати висновки. Це сприяє розвитку вмінь співпрацювати, ефективно комунікувати, приймати відповідальні рішення. Формування критичного мислення готує студентів до життя в інформаційному суспільстві, де важливо швидко адаптуватися, оцінювати якість інформації та ухвалювати виважені рішення. У поєднанні з емоційним інтелектом критичне мислення дозволяє уникати когнітивних викривлень, конструктивно вирішувати конфлікти, знаходити компроміси. Побудована модель формування критичного мислення студентів у процесі навчання фізики.

Проведене дослідження рівня сформованості критичного мислення у студентів першого курсу педагогічного коледжу виявило потребу в розробці ефективних шляхів його розвитку з використанням сучасних інноваційних технологій.

Ключові слова: *критичне мислення; фізика; освітній процес; здобувачі освіти; студенти; інноваційні технології; компетентність; шляхи формування.*

The presented study is driven by the need to generalize experience in finding ways to adapt educational methods to the needs of modern society and the demands of the labor market, which require not only knowledge of subjects, but also the ability to think critically. Critical thinking is essential for modern individuals to assess the reliability of information, make well-founded decisions, and resist manipulation. It helps navigate the vast flow of data and act consciously in a complex world. The aim of the research is to analyze effective approaches to developing critical thinking in students of a pedagogical college during the process of learning physics and to develop practical recommendations for its formation.

To achieve this aim, theoretical methods were used: the logical-system approach, comparative analysis of research by domestic and foreign scholars, and generalization of scientific and theoretical data, as well as empirical methods such as observation, measurement, experiment, analysis, and synthesis.

The study analyzes the ways of developing critical thinking in the educational process of physics. It is shown that physics as an academic discipline provides unique opportunities for the development of critical thinking due to its practical orientation. Learning physics involves not only learning theory, but also analyzing phenomena, solving problems, and developing the ability to justify conclusions. This contributes to the development of skills in collaboration, effective communication, and responsible decision-making. The development of critical thinking prepares students for life in an information society, where it is important to adapt quickly, evaluate the quality of information, and make well-considered decisions. When combined with emotional intelligence, critical thinking helps avoid cognitive distortions, resolve conflicts constructively, and find compromises. A model for developing students' critical thinking in the process of learning physics has been constructed.

The study of the level of critical thinking development in first-year students of the pedagogical college revealed the need to develop effective ways to enhance it using modern innovative technologies.

Key words: *critical thinking; physics; educational process; education seekers; students; innovative technologies; competence; ways of formation.*

Постановка проблеми. У сучасному світі, що характеризується стрімкими глобальними трансформаціями та надмірною інформаційною насиченістю, особливого значення набуває формування критичного мислення як базової компетентності особистості. Це мислення забезпечує здатність до аналізу, інтерпретації, оцінювання інформації, дозволяє приймати обґрунтовані рішення та формулювати логічні висновки. Уміння критично мислити необхідне не лише для інтелектуального зростання індивіда, а й для його повноцінної адаптації до викликів сучасного суспільства.

Система освіти покликана відігравати провідну роль у розвитку цього виду мислення. Особливо сприятливим підґрунтям для його формування є навчання природничих дисциплін, зокрема фізики. Фізика, як наука про закони природи, що базується на спостереженнях, експерименті

та логічному узагальненні, створює сприятливе середовище для розвитку навичок аналізу, формулювання гіпотез, перевірки суджень і критичної оцінки фактів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Ідеї критичного мислення мають глибоке історичне коріння, що сягає філософських традицій античності. Принципи раціонального мислення, започатковані Сократом, Платоном та Арістотелем, стали основою для подальших концептуальних підходів [7]. У XX–XXI століттях питання критичного мислення набули нового значення завдяки працям Дж. Дьюї [2], Е. де Боно [1] і Р. Енніса [3], які розвивали концепцію критичного мислення та указували на її важливості для освіти, розв'язання різноманітних задач та прийняття обґрунтованих рішень. Вони сформулювали методи і техніки, які допомагають розвивати критичне мислення у здобувачів освіти. П. Фаціоне [4] виділяє не лише когнітивні навички, а й особистісні якості, що забезпечують здатність до обґрунтованого судження. Взагалі, на сьогодні, не існує єдиного підходу до визначення поняття критичне мислення. М. Вайнштейн і Н. Стенберг вважають, що це процес розвитку практичних навичок учнів, необхідний для вирішення життєвих проблем, тоді як у студентів – для професійної діяльності. Дж. Стіл і К. С. Мередит підкреслюють, що критичне мислення – це складний процес інтеграції знань, рефлексії та переосмислення. В українській науковій традиції поняття критичного мислення розкривається через здатність до формулювання змістовних запитань, обґрунтованих суджень і самостійного прийняття рішень (О.Р. Петросян, І.М. Рачинська, О.В. Тягло, О.І. Пометун, І.М. Сущенко та ін.) [11]. Їхні дослідження вказують на активний, діалоговий характер цього процесу та його значення для особистісного розвитку.

У Концепції Нової української школи критичне мислення визначено як одну з наскрізних компетентностей, що інтегрується з такими соціальними навичками, як комунікація, співпраця, емоційна грамотність. Реформа освіти наголошує на потребі підготовки учнів до життя в суспільстві, де гнучкість мислення, уміння працювати в команді та критично осмислювати інформацію є основою життєвого успіху [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, у викладанні фізики недостатньо системно реалізуються методичні підходи, спрямовані на розвиток критичного мислення. Часто навчання зводиться до репродуктивного відтворення знань без належного розуміння їхньої суті. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів удосконалення методики навчання, зокрема через активізацію розумової діяльності студентів і стимулювання самостійної оцінки інформації.

Мета статті – проаналізувати ефективні підходи до формування критичного мислення студентів коледжу в процесі вивчення фізики, а також запропонувати практичні рекомендації для впровадження відповідних методик у навчальний процес.

Для досягнення поставленої мети застосовано логіко-системний підхід, методи порівняльного аналізу наукової літератури, узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду, а також елементи емпіричного дослідження: педагогічне спостереження, експеримент, вимірювання, аналіз та синтез отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Виклики сучасного світу зумовлюють необхідність переходу освіти від інформативної до компетентнісної парадигми, де головним стає не лише обсяг знань, а й здатність їх критично осмислювати, інтегрувати та застосовувати. Як зазначають О. І. Ляшенко і С. І. Терещук [9], критичне мислення передбачає вміння мислити логічно, брати на себе відповідальність за прийняті рішення, формулювати власні судження, орієнтуватися на критерії та враховувати контекст.

Розвиток критичного мислення – це поступовий процес, який охоплює як базові аналітичні вміння, так і здатність до рефлексії та переосмислення власних переконань. У контексті навчання фізики ці вміння формуються через аналіз явищ, інтерпретацію експериментальних даних, побудову гіпотез і перевірку наукових припущень. Такий підхід сприяє розвитку пізнавальної активності студентів, формуванню гнучкого мислення, здатності до аргументації, оцінювання достовірності інформації.

Фізика як навчальна дисципліна має значний потенціал для розвитку критичного мислення. Робота з формулами, схемами, експериментальними установками передбачає не лише механічне виконання завдань, а й розуміння логіки процесів, причинно-наслідкових зв'язків. Навчання фізики формує важливі компетентності: уміння працювати з інформацією, може наводити аргументи, комунікувати, приймати рішення в умовах невизначеності – усе це напряму пов'язано з вимогами сучасного суспільства та ринку праці.

Отже, пріоритетом сучасної освіти має стати не лише передача знань, а розвиток здатності здобувати їх самостійно, критично оцінювати та застосовувати у розв'язанні реальних проблем. Фізика, як міждисциплінарна наука з високим прикладним потенціалом, є ефективним засобом реалізації цього завдання. У дослідженні пропонується авторський підхід до розвитку критичного мислення студентів у процесі вивчення фізики, що подано на рисунку 1.

Розглянемо їх більш детально.

Проблемно-орієнтоване навчання. Цей підхід зосереджений на розв'язанні реальних життєвих задач, що стимулює здобувачів освіти до активного

Рис. 1. Основні шляхи формування критичного мислення

Джерело: авторська розробка

дослідження та практичного застосування знань. Особливо ефективним він є у викладанні фізики, оскільки поєднує засвоєння теоретичних положень із розвитком аналітичного мислення й умінням формулювати обґрунтовані висновки. Методика створює умови для самостійної роботи студентів: дослідження, пошуку додаткової інформації, проведення експериментів.

Наприклад, під час вивчення теми «Механічний рух» викладач ставить запитання: «Чому при русі автомобіля по мокрій дорозі гальмівний шлях збільшується, хоча сила тиску на педаль гальма залишається сталою?» Студенти повинні пояснити явище з позицій тертя, сили зчеплення шин із дорогою, проаналізувати залежність між силою тертя, коефіцієнтом тертя та нормальним тиском. Ключовим елементом цього підходу є обговорення ідей, формулювання запитань, а також критичний аналіз як власної позиції, так і суджень інших.

Відкриті задачі та дослідження. Відкриті задачі не мають єдиного правильного розв'язку, тому стимулюють креативність і пошук нестандартних підходів. Наприклад, завдання: «Як можна зменшити енергоспоживання у вашій оселі?» – спонукає студентів не лише до пошуку фізичних рішень, а й до соціально відповідального мислення; на занятті з теми «Тиск рідин і газів» студентам пропонується дослідити: «Якої форми має бути підводний апарат, щоб тиск на його поверхню розподілявся рівномірно?» Студенти висувають різні припущення, будують ескізи, порівнюють тиск на різних глибинах і роблять висновки.

Критичне мислення формується під час розв'язання таких задач через поетапний процес:

1) усвідомлення проблеми – чітке формулювання запитання або гіпотези;

2) збір інформації – аналіз джерел, проведення експериментів чи спостережень з обов'язковим критичним осмисленням їх достовірності;

3) аналіз даних – застосування математичних, графічних чи інших методів для обробки результатів;

4) формулювання висновків – аргументовані судження на основі зібраної інформації з урахуванням гіпотези, меж дослідження й альтернативних пояснень;

5) обговорення й рефлексія – обмін думками в групі та усвідомлення власних кроків у процесі мислення. Такі завдання виховують навички планування експерименту, аргументації та перевірки гіпотез;

Аналіз помилок. Розгляд власних помилок – потужний ресурс у формуванні критичного мислення. Усвідомлення учнями власних недоліків у процесі навчання спонукає до покращання навичок та уникнення повторення цих помилок у майбутньому.

Першим кроком є визнання помилки, що сприяє подоланню страху перед невдачею.

Далі студенти аналізують її причини – технічні прорахунки, непорозуміння, відсутність досвіду тощо. Виявлення системних проблем дозволяє глибше зрозуміти, чому виникають ті чи інші труднощі.

Наприклад, якщо під час розв'язування задачі на застосування закону збереження енергії студент отримує від'ємне числове значення енергії, то викладач пропонує розібратися, звідки виникла помилка: при виборі системи відліку, при написанні знаку перед виразом для потенціальної енергії чи у розрахунках.

Колективне обговорення помилки допомагає зрозуміти логіку фізичних величин і навчитися критично оцінювати кожен крок розв'язання.

Особливо цінним є пошук альтернативних шляхів розв'язання, які могли б запобігти помилкам. На завершальному етапі – формулювання висновків та особистісна рефлексія, що допомагає закріпити навички аналізу й сприяє подальшому зростанню у цьому напрямку.

Такий підхід допомагає закріпити навички критичного мислення та навчатися на помилках. Важливо, щоб були створені умови, в яких помилки будуть сприйматися як можливість для ефективного навчання.

Метод кейсів. Кейс-метод – ефективний засіб розвитку критичного мислення на заняттях з фізики. Він передбачає розгляд життєвих ситуацій, пов'язаних із реальними фізичними явищами (наприклад, енергозбереження, електробезпека, теплові процеси тощо).

Після ознайомлення з кейсом учням ставляться запитання: Які фізичні закони стосуються даної ситуації? Які існують шляхи розв'язання? Які можуть бути наслідки у різних варіантах?

Групова робота, обговорення та загальний аналіз рішень сприяють виробленню аргументованої позиції. Зворотний зв'язок дає змогу кожному учаснику оцінити ефективність власного мислення та виявити напрямки для його вдосконалення.

Дискусії та дебати. Організація дискусій створює середовище для вільного обміну думками, що зменшує страх помилитися та підвищує впевненість.

Учасники дискутують, порівнюють підходи, формулюють аргументи, а це розвиває аналітичні навички, здатність відстоювати позицію й чути інших.

Дебати на тему «Чи можна вважати енергію нескінченним ресурсом?»

Після вивчення теми *«Види енергії та закон збереження енергії»* групу ділять на дві команди:

Команда 1 висуває тезу: «Енергію можна створювати й знищувати, адже сучасні технології дозволяють це робити.»

Команда 2 – антитезу: «Енергію не можна створити чи знищити, її можна лише перетворити з одного виду в інший.»

Студенти повинні підготувати аргументи, спираючись на закони фізики, приклади з техніки, енергетики та повсякденного життя. У ході дебатів обговорюються такі питання: Що означає «збереження енергії» у реальних процесах? Чому говорять про «втрати енергії», якщо вона не зникає? Як закон збереження енергії проявляється в роботі двигуна, лампи, батареї? Після дебатів викладач разом зі студентами формулює узагальнений висновок.

Дискусія *«Чи існує межа температури?»*

Під час вивчення теми «Температура. Абсолютний нуль. Теплові процеси» викладач ініціює дискусію: «Чи можна охолодити тіло нижче абсолютного нуля?». Студенти наводять різні точки зору, спираючись на фізичні закони, дані з науково-популярних джерел, результати дослідів. Дискусія може розвиватися у форматі «мозкового штурму»: одні учасники доводять, що температура – це міра середньої кінетичної енергії частинок, тому нижче абсолютного нуля енергія не може бути меншою, інші – шукають аргументи у квантовій фізиці, де можливі особливі стани речовини (наприклад, «негативна температура» в системах з інверсним заселеним рівнем енергії).

Міні-дебати *«Чому падаючий кіт завжди приземляється на лапи?»*

Студенти аналізують відео або експеримент з котом-іграшкою, що «перевертається» у повітрі, при вивченні теми *«Обертальний рух. Закон збереження моменту імпульсу».* Потрібно пояснити фізичну причину цього явища. Один студент висловлює думку, що «кіт просто інтуїтивно орієнтується у просторі», інший – що «це прояв закону збереження моменту імпульсу». Після короткої дискусії група формулює аргументоване наукове пояснення, використовуючи поняття моменту інерції, внутрішнього обертання та симетрії рухів.

Дискусії з фізичних тем сприяють глибшому розумінню матеріалу, адже пояснення, надані однолітками, можуть бути ближчими до учня, ніж традиційне викладення. Водночас розвиваються комунікативні навички, вміння співпрацювати в команді та вести конструктивні суперечки.

Рефлексія після розв'язання задач. Рефлексія допомагає осмислити, як саме було застосовано фізичні знання під час виконання завдання.

Наприклад, після виконання лабораторної роботи *«Визначення прискорення вільного падіння за допомогою маятника»* викладач пропонує студентам відповісти на запитання: Чи можна було отримати більш точні результати? Які фактори вплинули на похибку вимірювань? Як ви перевіряли достовірність обчислень? Такі питання формують уміння аналізувати власну діяльність і робити висновки щодо вдосконалення роботи.

Аналіз ефективності обраного методу розв'язання, міркування над можливими альтернативами – усе це поглиблює розуміння теми й формує пізнавальні навички. Крім того, рефлексія сприяє самоусвідомленню: студент бачить свої сильні та слабкі сторони, формує стратегії подальшого розвитку.

Інтерактивні технології та моделювання. Використання інтерактивних технологій та моделювання у процесі навчання фізики є ефективним способом розвитку критичного мислення. Одним із таких методів є симуляції та віртуальні лабораторії, які дозволяють експериментувати з фізичними концепціями в безпечному середовищі. Студенти можуть змінювати параметри та спостерігати, як це впливає на результати, що сприяє глибшому розумінню теоретичного матеріалу.

Ще одним важливим аспектом є моделювання експериментів за допомогою спеціального програмного забезпечення. Студенти спостерігають, як фізичні закони діють на практиці, оцінюють результати моделювання та порівнюють їх з теоретичними. Наприклад, під час вивчення теми *«Коливання і хвилі»* студентам можна запропонувати використати симулятор PhET «Коливальний рух», де вони можуть змінювати амплітуду, частоту, жорсткість пружини й спостерігати, як ці зміни впливають на період коливань.

Гейміфікація, тобто впровадження елементів гри в навчальний процес через квізи та вікторини, також стимулює критичне мислення. Умови конкуренції змушують студентів аналізувати інформацію та приймати рішення і, при цьому, роблять навчання більш захоплюючим і активним.

Інтерактивні дошки та мультимедійні ресурси дозволяють проводити обговорення, спільне розв'язання задач і аналіз проблем, залучають усіх студентів до процесу. Активна взаємодія з матеріалом також сприяє розвитку критичного мислення. Проєктна діяльність, що включає інтерактивні технології, дає можливість працювати над реальними проблемами, використовуючи фізичні принципи. Це змушує студентів аналізувати, планувати і реалізовувати свої ідеї, що сприяє розвитку критичного мислення.

Онлайн-дослідження, які використовують інтернет-ресурси, допомагають студентам збирати дані, порівнювати різні джерела інформації та оцінювати їх достовірність. Відео та анімації є чудовими інструментами для демонстрації складних фізичних процесів. Після перегляду відео викладач може організувати обговорення, у якому студенти аналізують побачене.

Обговорення кейсів, де фізичні принципи грають ключову роль, надає можливість учням працювати в групах, аналізуючи інформацію та пропонуючи рішення. Нарешті, використання технологій для отримання зворотного зв'язку в реальному часі, наприклад, через опитування чи тести, допомагає вчителю оцінити рівень розуміння матеріалу та адаптувати навчальний процес відповідно до потреб учнів. Усе це свідчить про те, що інтерактивні технології та моделювання є потужними засобами для розвитку критичного мислення студентів у процесі навчання фізики.

Оцінювання числових результатів фізичних задач. Оцінювання числових результатів фізичних задач – це не лише перевірка правильності розрахунків, а й тренування критичного осмислення. Отже, воно тісно переплітається з розвитком критичного мислення і сприяє формуванню аналітичних навичок. Наприклад, студент розраховує швидкість кулі, яка випущена з пневматичної рушниці, і отримує значення 3000 м/с. Викладач ставить уточнююче запитання: «Чи реальне це значення?». Після обговорення студенти доходять висновку, що така швидкість перевищує швидкість звуку, і це значення є фізично неможливим для даного пристрою. Отже, формується здатність критично перевіряти адекватність результатів і робити логічні висновки.

Можна виділити декілька етапів цього процесу.

Перший етап – аналіз достовірності отриманих значень.

Другий – верифікація логіки розв’язання, що включає повторний аналіз формул, умов задачі та перевірку одиниць вимірювання.

Третій – порівняння результату з очікуваним або табличним, що дозволяє виявити й пояснити відхилення.

На цьому етапі особливо важливо виявити, чи відповідає результат фізичній реальності, і зробити обґрунтовані висновки.

Обговорення таких задач у групі дозволяє почути різні міркування, що сприяє формуванню об’єктивнішого погляду на процес.

Дослідження дало змогу побудувати модель формування критичного мислення студентів у процесі навчання фізики, яка подана на рис. 2. Вона включає когнітивні та афективні компоненти, фізика як засіб їх формування та очікувані результати.

Рис. 2. Модель формування критичного мислення студентів у процесі навчання фізики

Джерело: авторська розробка

Рис. 3. Вимоги до оцінки рівнів критичного мислення студентів під час вивчення фізики

Джерело: авторська розробка

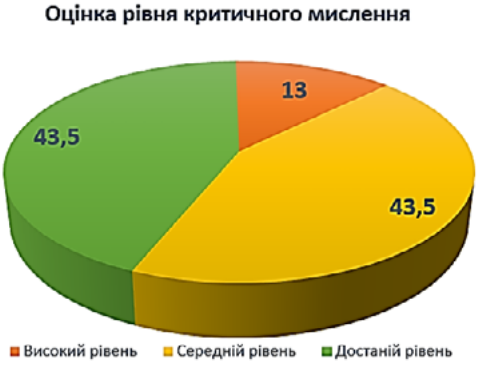


Рис. 4. Діаграма рівня розвитку критичного мислення студентів, результати подано у відсотках

Джерело: авторська розробка

Оцінка рівня розвитку критичного мислення у навчанні фізики може здійснюватися через кілька ключових методів, що дозволяють відслідковувати, наскільки студенти здатні аналізувати, оцінювати та застосовувати знання.

Експеримент щодо оцінки рівня розвитку критичного мислення в освітньому процесі з фізики було проведено на основі навчальних груп студентів першого курсу Путивльського педагогічного коледжу та Відокремленого структурного підрозділу «Машинобудівний фаховий коледж Сумського державного університету» (спеціальність «F3 Комп'ютерні науки»).

Оскільки майбутні фахівці повинні не лише мати глибокі знання з фізики, але й бути здатними аналізувати, критично осмислювати інформацію і передавати знання іншим, увага зосереджувалась на застосуванні методів, які сприяють розвитку цих навичок.

На основі аналізу сучасних досліджень критичного мислення [5] та базуючись на власній методиці були виділені вимоги до оцінки рівнів критичного мислення студентів під час вивчення фізики (рис. 3).

Методики виявлення рівнів критичного мислення студентів педагогічного коледжу при вивченні фізики, які застосовувались на заняттях: аналіз фізичних ситуацій (ситуативні задачі), метод дискусії або «Фізичні дебати» як виявлення здатності до аргументованого відстоювання позиції, робота з помилками (контрприклади) як уміння критично оцінювати твердження, метод «Що, якщо...?» для виявлення гнучкість мислення і здатність прогнозувати, таблиця «Знаю – Хочу дізнатися – Дізнався» для самооцінки, розвитку усвідомлення власного мислення. Узагальнена оцінка рівня критичного мислення подано на рис. 4.

Цей аналіз є важливим для виявлення напрямків, за якими треба працювати. Загальні показники свідчать про потребу у подальшій роботі над розвитком критичного мислення студентів в освітньому процесі з фізики.

Висновки. Проведене дослідження показало, що високий рівень сформованості критичного мислення мають близько 13% студентів, що свідчить про необхідність подальшої цілеспрямованої роботи у цьому напрямку. Аналіз результатів дозволив виявити конкретні аспекти, які потребують уваги: формування вміння самостійно визначати суть ситуації, висувати гіпотези, аргументовано обґрунтовувати рішення, пропонувати альтернативи, здійснювати глибокий аналіз з урахуванням умов задачі, здійснювати кількісні та якісні прогнози, знаходити нестандартні підходи, оптимізувати обчислення, а також критично оцінювати отримані результати та власні досягнення.

Критичне мислення визначається як здатність свідомо аналізувати, інтерпретувати, оцінювати

та синтезувати інформацію для ухвалення раціональних рішень. Його розвиток розширює інтелектуальні можливості студентів, підвищує їхню здатність до розв'язання реальних проблем і адаптації до змінних умов сучасного світу.

Побудована модель формування критичного мислення студентів у процесі навчання фізики. Формування критичного мислення охоплює як когнітивні, так і афективні компоненти. Когнітивна складова включає аналітичні навички, інтерпретацію даних, оцінювання аргументів, логічну рефлексію. Афективна – передбачає відкритість до нових ідей, емпатію, толерантність до невизначеності, що забезпечує гнучкість і стійкість у процесі мислення. Це підкреслює взаємозв'язок між критичним мисленням та емоційним інтелектом, зокрема здатністю об'єктивно оцінювати інформацію й уникати когнітивних викривлень.

Фізика як навчальна дисципліна має великий потенціал для розвитку критичного мислення завдяки своїй емпіричній природі, інтеграції теорії з практикою, вимогам до точності, доказовості та логічності. Вивчення фізики передбачає не лише засвоєння знань, а й уміння аналізувати явища, досліджувати, робити обґрунтовані висновки, презентувати власну позицію. Це сприяє розвитку комунікативної компетентності, навичок командної роботи та прийняття виважених рішень.

Формування критичного мислення є необхідною умовою підготовки майбутніх фахівців до життя в інформаційному суспільстві, де важливо вміти оцінювати достовірність інформації, приймати обґрунтовані рішення, ефективно співпрацювати з іншими, знаходити компроміси та розв'язувати конфлікти. У поєднанні з емоційною зрілістю критичне мислення формує цілісну особистість, здатну до відповідальної діяльності в сучасному світі.

Отже, результати експериментального дослідження підтверджують актуальність розробки та впровадження ефективних методичних підходів і технологій розвитку критичного мислення в освітньому процесі з фізики. Подальші дослідження передбачають створення та апробацію інноваційних освітніх моделей, що сприятимуть цілеспрямованому формуванню цієї ключової компетентності в умовах модернізації освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. de Bono E. Six thinking hats. New York: Little, Brown and Company. 1992.

2. Dewey J. How we think. 1933. URL: https://bef632.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/dewey-how-we-think.pdf

3. Ennis R. H. The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. University of Illinois. 2011.

4. Facione P.A., Facione N. C. Critical thinking ability: A measurement tool. *Assessment Update*, 1994, 6(6), P. 12–13, URL: https://www.doi.org/10.1002/au.3650060611

5. Facione P.A., Facione N. C., Giancarlo-Gittens, C.A. The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 2000, 20(1), P. 61–84. URL: https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254

6. García-Carmona A. Scientific Thinking and Critical Thinking in Science Education. *Science & Education*, 2023. 34(1), P. 227-245. URL: https://www.doi.org/10.1007/s11191-023-00460-5

7. Kenny A. A New History of Western Philosophy. Oxford University Press. 2010.

8. Голубков В.М. Розвиток критичного мислення в освітньому процесі з фізики в умовах впровадження нової української школи. Матеріали V Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції студентів, аспірантів та молодих вчених *«Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс-2024» Форум молодих дослідників»*, 29 листопада 2024 р. С. 39. URL: https://sspu.edu.ua/images/2024/docs/nauka/konf/zbirnik_materialiv_36823.pdf

9. Ляшенко О.І., Терещук С.І. Критичне мислення як технологія компетентнісного навчання фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 2017. № 23, С. 162–166. URL: http://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/125456

10. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. *Інтерактивні технології навчання* : наук.-метод. Посібник. Київ : А.С.К. 2004. 192 с.

11. Тягло О.В. Критичне мислення: навчальний посібник Харків : Вид. група «Основа». 2008. 192 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/322318143_Kriticne_mislenna

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНОЇ ТА ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICS AND INFORMATICS IN PRIMARY SCHOOL

УДК 004:37.018.43:372.851+372.8
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.11
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Чуб К.Ф.,
orcid.org/0000-0001-6325-6466
канд. фіз.-мат. наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Полтавського національного
педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

У статті розкрито теоретико-методологічні засади використання цифрових технологій у процесі вивчення математичної та інформатичної освітніх галузей у початковій школі. Встановлено, що цифровізація освіти зумовлює оновлення змісту навчання й спрямована на формування компетентностей, необхідних для ефективного функціонування в інформаційному суспільстві. З'ясовано, що інтеграція цифрових інструментів забезпечує розвиток логічного, алгоритмічного й критичного мислення учнів, а також підвищує пізнавальну активність. Наголошено, що математична компетентність охоплює аналітичне, просторове й логічне мислення, здатність до моделювання реальних процесів і прийняття обґрунтованих рішень. Підкреслено, що інформатична освітня галузь формує інформаційно-комунікаційну компетентність, розвиває критичне мислення й відповідальність за безпечну поведінку в цифровому середовищі. Констатовано, що цифрові ресурси забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу та сприяють формуванню умінь самостійного пізнання. Визначено, що застосування платформ ClassroomScreen, LearningApps, GeoGebra, Matific, Kahoot! і Quizizz підвищує мотивацію учнів, розвиває комунікативні вміння та підтримує інтерактивність навчання. Зауважено, що цифрові інструменти виступають засобом візуалізації знань і формування алгоритмічного мислення, створюючи передумови для засвоєння складніших понять. Підкреслено, що цифрові технології сприяють переходу від репродуктивного до дослідницького навчання, підсилюючи міжпредметні зв'язки та когнітивну самостійність. Встановлено, що ефективність цифрової трансформації освіти залежить від підготовленості педагогів і методичного забезпечення процесу навчання. Розкрито необхідність розроблення методичних рекомендацій щодо інтеграції мобільних застосунків у зміст початкової освіти. З'ясовано, що VR- та AR-технології підвищують наочність, дозволяючи візуалізувати абстрактні поняття. Наголошено, що створення підтримувального цифрового середовища підвищує якість початкової освіти, розвиває критичне мислення, креативність і самоорганізацію учнів. Підсумовано, що впровадження цифрових технологій у навчання математики й інформатики є стратегічним чинником модернізації початкової школи, який забезпечує формування компетентностей, необхідних для життя в цифровому суспільстві.
Ключові слова: *цифрові технології, початкова школа, математична освіта, інформатична освіта, компетентнісний підхід, педагогічна інтеграція, критичне мислення.*

The article reveals the theoretical and methodological foundations of using digital technologies in the process of studying mathematics and informatics in primary school. It has been established that the digitalization of education determines the renewal of the content of learning and is aimed at developing competencies necessary for effective functioning in the information society. It has been found that the integration of digital tools ensures the development of students' logical, algorithmic, and critical thinking, as well as enhances their cognitive activity. It has been emphasized that mathematical competence encompasses analytical, spatial, and logical thinking, the ability to model real-world processes, and to make informed decisions. It has been highlighted that the informatics educational domain fosters information and communication competence, develops critical thinking, and promotes responsibility for safe behavior in the digital environment. It has been stated that digital resources provide individualization of the educational process and contribute to the development of independent learning skills. It has been determined that the use of platforms such as ClassroomScreen, LearningApps, GeoGebra, Matific, Kahoot!, and Quizizz increases students' motivation, develops communication skills, and supports interactive learning. It has been noted that digital tools serve as a means of visualizing knowledge and developing algorithmic thinking, creating prerequisites for mastering more complex concepts. It has been emphasized that digital technologies promote the transition from reproductive to research-based learning, strengthening interdisciplinary connections and cognitive independence. It has been established that the effectiveness of digital transformation in education depends on teachers' preparedness and the methodological support of the learning process. The necessity of developing methodological recommendations for integrating mobile applications into the content of primary education has been revealed. It has been found that VR and AR technologies enhance visualization, allowing abstract concepts to be represented visually. It has been stressed that the creation of a supportive digital environment improves the quality of primary education, fosters critical thinking, creativity, and self-organization of students. It has been concluded that the implementation of digital technologies in the teaching of mathematics and informatics is a strategic factor in the modernization of primary education, ensuring the formation of competencies necessary for life in the digital society.
Key words: *digital technologies, primary school, mathematics education, informatics education, competency-based approach, pedagogical integration, critical thinking.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій, що зумовлює потребу в оновленні змісту, форм і методів навчання в початковій школі. Оскільки зростання ролі інформаційно-комунікаційних засобів у педагогічному

процесі сприяє формуванню нових підходів до розвитку базових компетентностей учнів, то у зв'язку з цим постає необхідність наукового осмислення ефективності використання цифрових інструментів у формуванні пізнавальної активності, логічного мислення та здатності до самостійного розв'язання навчальних завдань, що зумовлює актуальність цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми використання цифрових технологій у навчанні молодших школярів знаходять широке відображення у сучасних наукових працях, що засвідчує актуальність упровадження інноваційних підходів до формування математичної та інформатичної компетентностей учнів початкової школи. Зокрема, Киричок І. та Бугаєць Н. зосереджують увагу на використанні інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення мовно-літературної та інформатичної освітніх галузей, підкреслюючи роль ІКТ у підвищенні мотивації до навчання та розвитку пізнавальної активності учнів [4]. Натомість Бахмат Н. досліджує вплив цифрових технологій на ефективність навчання математики, доводячи, що інтеграція цифрових інструментів сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та розвитку логічного мислення молодших школярів [3]. У цьому контексті Швардак М. аналізує можливості використання цифрових інтерактивних технологій в освітньому процесі початкової школи, наголошуючи на важливості створення інтерактивного навчального середовища [9]. Подальший розвиток цього напряму вчена розкриває у своїй іншій праці, присвяченій STEM-освіті засобами цифрових технологій, де обґрунтовує ефективність міжгалузевого підходу до навчання для формування в учнів системного мислення [8]. Вагомий внесок у розроблення методики навчання математичної освітньої галузі зроблено Прокоп І., яка узагальнює сучасні світові тенденції цифровізації освіти та визначає основні напрямки впровадження інновацій у підготовку молодших школярів до сприйняття складних математичних понять [6]. Своєю чергою Остапчук Н. та Шроль Т. розглядають використання електронних ресурсів на різних етапах уроку інформатики, що забезпечує варіативність методичних підходів і підвищує якість освітнього процесу [7]. Водночас Андрєєва А., Дригач Т. та Припроста К. конкретизують роль мобільних застосунків у процесі вивчення математики в початковій школі, доводячи, що використання таких ресурсів сприяє індивідуалізації навчання, формуванню практичних навичок та розвитку самостійності учнів [6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових напрацювань із зазначеної проблематики, питання використання цифрових технологій у процесі вивчення математичної та інформатичної освітніх галузей у початковій школі залишається недостатньо дослідженим і потребує подальшого наукового опрацювання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз педагогічних підходів до використання цифрових технологій у процесі вивчення математичної та інформатичної освітніх галузей у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження математичної та інформатичної освітніх галузей у початковій школі зумовлюється потребами сучасного освітнього середовища, орієнтованого на формування компетентностей, необхідних для ефективного функціонування в цифровому суспільстві. Передусім слід зазначити, що розвиток цифрових технологій та їх інтеграція в освітній процес створюють концептуальні передумови для оновлення змісту початкової освіти, спрямованої на розвиток логічного, алгоритмічного та критичного мислення учнів. З огляду на це особливого значення набуває поєднання традиційних педагогічних методів із цифровими інструментами, які забезпечують візуалізацію навчального матеріалу, підвищення пізнавальної активності та індивідуалізацію освітнього процесу.

Варто підкреслити, що відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти» від 24 липня 2019 року № 688 [5], основною метою математичної освітньої галузі визначено формування в учнів математичної компетентності як складової системи важливих компетентностей. У рамках такого підходу математична компетентність охоплює розвиток аналітичного, просторового й логічного мислення, а також уміння розпізнавати, аналізувати й моделювати реальні процеси та життєві ситуації, що підлягають розв'язанню математичними методами. Крім того, важливою складовою є підготовка здобувачів освіти до здійснення усвідомленого вибору рішень на основі кількісних і якісних даних, що має безпосередній вплив на формування в них здатності до критичного оцінювання інформації.

У процесі навчальної діяльності учні мають засвоїти здатність досліджувати явища, визначати проблеми, що можуть бути розв'язані математичними методами, будувати відповідні моделі та розробляти стратегії дій для вирішення практичних і навчальних завдань. Разом із тим, від здобувачів освіти очікується вміння аналізувати проміжні й кінцеві результати, робити узагальнення та висновки на основі отриманих даних. У цьому сенсі застосування здобутих математичних знань передбачає їх використання для осмислення навколишнього світу, пізнання закономірностей його розвитку та практичного розв'язання повсякденних завдань [5]. Тому цифрові технології виступають інструментом візуалізації знань, а також засобом підсилення когнітивного компонента навчання.

У продовження розгляду питання варто звернутися до інформатичної освітньої галузі, упровадження якої в початковій школі, відповідно до [5], спрямоване на формування в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності та здатності до ефективного розв'язання навчальних і життєвих проблем із використанням цифрових технологій. З цієї позиції інформатична підготовка забезпечує розвиток критичного мислення, творчого самовираження, уміння працювати з інформацією, а також формує відповідальне ставлення до питань цифрової безпеки та етики.

У рамках зазначеного процесу учень розглядається як споживач інформації та водночас як активний її творець, здатний аналізувати, систематизувати й трансформувати дані для досягнення конкретних цілей навчання. Тому здобувач освіти засвоює навички використання цифрових пристроїв і технологій для доступу до інформації, комунікації, співпраці, творчої діяльності та самоосвіти, дотримуючись етичних і правових норм взаємодії в інформаційному просторі.

У контексті розвитку цифровізації освіти інтеграція цифрових технологій в освітній процес початкової школи зумовлює перехід від традиційної репродуктивної моделі до компетентнісно орієнтованої. Це зрушення передбачає формування в учнів уміння застосовувати знання у практичній діяльності та орієнтуватися в інформаційному середовищі. Внаслідок такого впровадження цифрові засоби сприяють підвищенню пізнавальної мотивації, стимулюють самостійність і формують навички практичного використання теоретичних положень. Підсумовуючи зазначене, інформатична галузь у цьому аспекті постає як дієвий засіб розвитку алгоритмічного, системного й творчого мислення, що створює основу для засвоєння складніших інформаційних процесів і понять.

Враховуючи попередні положення, слід підкреслити, що застосування сучасних інформаційних технологій у початковій школі забезпечує диференціацію освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей, темпу засвоєння матеріалу та рівня підготовленості учнів. Це своєю чергою дає можливість учителю здійснювати ефективне управління освітньою діяльністю, розширювати способи представлення навчального змісту та підвищувати результативність взаємодії між учасниками освітнього середовища [4, с. 119]. До цього варто додати, що цифрові ресурси відкривають можливості для впровадження інтерактивних форм навчання, що посилює міжпредметні зв'язки та сприяє формуванню навичок співпраці, спільного вирішення завдань і комунікації в освітньому середовищі.

Перехід до конкретних прикладів демонструє ефективність використання цифрових платформ в освітньому процесі. Так, застосування Classroom Screen або LearningApps під час вивчення інформатики допомагає організовувати групову діяльність учнів, створювати інтерактивні завдання, здійснювати швидкий зворотний зв'язок і коригувати навчальні дії. Це забезпечує засвоєння базових знань, а також розвиток комунікативних та організаційних умінь. У тому ж контексті ефективним засобом під час вивчення математики є використання цифрових тренажерів GeoGebra і Matific, що дають змогу учням моделювати математичні ситуації, перевіряти висунуті гіпотези й досліджувати закономірності в динамічному середовищі.

Розглянуті приклади дозволяють зробити узагальнення, що впровадження цифрових інструментів у зміст математичної та інформатичної освітніх галузей сприяє розвитку здатності учнів до підсумування, систематизації та моделювання процесів навколишнього світу. Застосування цифрових платформ для демонстрацій, експериментів і самоперевірки робить освітній процес більш наочним, інтерактивним і практично спрямованим. Завдяки цьому школярі краще засвоюють навчальний матеріал, а також формують технологічні компетентності, необхідні для ефективної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Доцільно підкреслити, що впровадження цифрових технологій у сучасну початкову школу виступає одним із провідних чинників модернізації математичної освіти. Застосування цифрових інструментів сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності, активізує пізнавальну активність і розширює можливості для реалізації індивідуалізованого підходу до навчання. Унаслідок цього інтеграція цифрових засобів у процес вивчення математики розглядається як один із важливих напрямів удосконалення змісту початкової освіти, який забезпечує формування в молодших школярів умінь системного мислення, просторової уяви та аналітичних здібностей [6, с. 46].

У контексті розвитку цього напряму подальше вдосконалення освітнього процесу з математики передбачає глибшу інтеграцію цифрових ресурсів, що виконують структуроутворювальну функцію. Формування цифрово орієнтованого навчального середовища має на меті забезпечити активну взаємодію учнів із навчальним матеріалом, розвивати самостійність і стимулювати дослідницьку ініціативу, що забезпечує умови для переходу від пасивного сприймання інформації до безпосередньої діяльності, яка охоплює експериментування, моделювання, перевірку математичних закономірностей і аналіз результатів у реальному часі.

Розглядаючи конкретні шляхи реалізації зазначеного напряму, варто відзначити впровадження інтерактивних математичних симуляторів, наприклад, Math Playground. Ці програмні засоби дають можливість учням візуалізувати геометричні фігури, проводити вимірювання та перевіряти

математичні залежності експериментальним шляхом. Унаслідок такого використання цифрових інструментів формується розуміння абстрактних математичних понять і набуваються вміння застосовувати теоретичні знання в практичних ситуаціях. Водночас забезпечується розвиток математичної грамотності, що становить одну з базових компетентностей початкової освіти.

Продовжуючи міркування у визначеному руслі, слід зауважити, що цифрові технології в освітньому процесі набувають педагогічної значущості лише за умови їх продуманого, системного використання, спрямованого на гармонійний розвиток інтелектуальних і творчих можливостей учнів. Важливо забезпечити поступовість інтеграції цифрових інструментів – від коротких демонстраційних фрагментів до повноцінних інтерактивних уроків або тематичних курсів, побудованих на основі освітніх ігор і симуляцій [3, с. 70]. Ця послідовність гарантує методичну узгодженість використання цифрових ресурсів із загальною структурою навчання математики в початковій школі.

Разом із тим постає потреба у методичному забезпеченні процесу цифровізації математичної освіти. Впровадження цифрових ресурсів повинно бути системним і науково обґрунтованим, з урахуванням змістової цілісності навчальних матеріалів і вікових особливостей молодших школярів. Ефективність цифрового середовища визначається узгодженістю змісту, форм і методів навчання, а також збалансованим поєднанням електронних та традиційних освітніх технологій [6, с. 46].

У зв'язку з цим доцільно звернутися до питання інтеграції цифрових інструментів у процес пізнавального моделювання. Зокрема, під час опрацювання теми «Додавання і віднімання чисел у межах 100» ефективним є використання середовища GeoGebra або ClassroomScreen, які допомагають учням візуалізувати математичні операції, аналізувати послідовність дій і здійснювати самоперевірку результатів. Подібна організація навчання забезпечує розвиток навичок самоконтролю та сприяє глибшому розумінню сутності математичних закономірностей.

Поступовий перехід до вивчення інформатичної освітньої галузі продовжує процес цифрової інтеграції. Практичні завдання у середовищі Scratch формують алгоритмічне мислення, розвивають аналітичні здібності та дозволяють поєднувати інформатичний і математичний зміст. Створення учнями програм для візуалізації геометричних фігур або розв'язання задач сприяє міжпредметній взаємодії, що підсилює практичну спрямованість навчання.

Крім того, слід зауважити, що ефективність розвитку цифрової компетентності учнів значною мірою залежить від підготовленості вчителя. Для цього необхідно адаптувати методи педагогічної діяльності до нових освітніх викликів і забезпечити комунікацію між усіма учасниками навчального процесу, особливо в умовах дистанційного чи змішаного навчання [2, с. 12].

На цій основі важливим напрямом вдосконалення є розроблення методичних рекомендацій щодо інтеграції мобільних застосунків у зміст початкової освіти. Наприклад, використання Kahoot!, Quizizz і LearningApps підвищує мотивацію учнів, стимулює пізнавальну активність і забезпечує оперативний зворотний зв'язок під час навчання. Зокрема, під час закріплення теми «Множення і ділення» інтерактивні завдання у Kahoot! дозволяють здійснювати формувальне оцінювання знань у реальному часі, що забезпечує якісніше засвоєння матеріалу.

У цьому контексті необхідно підкреслити, що створення підтримувального цифрового освітнього середовища виступає однією з основних умов підвищення якості сучасної початкової освіти. Регулярне підвищення кваліфікації педагогів, засвоєння ними нових технологічних інструментів і залучення до спільних навчальних проєктів сприяють формуванню цілісного цифрового простору взаємодії. Унаслідок цього забезпечується ефективне засвоєння навчального матеріалу, розвиваються когнітивна самостійність, критичне мислення, креативність і відповідальність здобувачів освіти за результати власної діяльності.

Узявши це до уваги, можна зазначити, що впровадження цифрових інтерактивних технологій в освітній процес початкової школи становить важливу складову формування готовності молодших школярів до життя й діяльності в цифровому суспільстві. Вони забезпечують оновлення змісту навчання, стимулюють розвиток когнітивних, інформаційних і комунікативних компетентностей учнів. При цьому успішність цифровізації початкової освіти безпосередньо пов'язана з рівнем професійної підготовки педагогів, які мають усвідомлювати роль цифрових засобів як доповнення, а не заміни традиційних методів навчання [9, с. 44].

Далі важливо зосередити увагу на професійній діяльності вчителя, яка виступає визначальним чинником ефективності цифрової трансформації освіти. Насамперед педагог повинен усвідомлювати, що інтерактивні цифрові засоби покликані активізувати пізнавальну діяльність учнів, підвищувати їхню навчальну мотивацію та інтерес до засвоєння математичних і інформатичних знань. Крім того, перед упровадженням нових ресурсів до освітнього процесу вчитель має перевірити їх доступність, зручність використання та відповідність віковим особливостям дітей. З огляду на це особливого значення набуває створення безпечного цифрового середовища, яке гарантує захист персональних даних і дотримання інформаційної приватності учнів.

Слід також підкреслити, що застосування цифрових засобів у початковій школі має здійснюватися з урахуванням диференціації навчання. Оскільки учні мають різний рівень технічної підготовленості, педагогові необхідно адаптувати методику відповідно до потреб і можливостей кожного здобувача освіти. Це забезпечує послідовність, узгодженість і внутрішню логічність навчальних дій.

З огляду на наведене можна зазначити, що успішне впровадження цифрових технологій у початковій школі потребує комплексного підходу, який охоплює методичний супровід, технічне забезпечення й систематичне підвищення кваліфікації педагогів. У цьому контексті важливо, щоб учитель залишався відкритим до зворотного зв'язку, здійснював самооцінювання власної педагогічної діяльності та вдосконалював освітні стратегії відповідно до сучасних цифрових викликів [9, с. 44].

На наступному етапі розвитку цифрового освітнього простору виникає потреба у встановленні системи дидактичних орієнтирів для добору електронних ресурсів, що використовуються у викладанні інформатики. Відповідно до джерела [7, с. 140], визначальними параметрами відбору є відповідність навчального матеріалу державним освітнім програмам, узгодженість із метою уроку, а також наявність розвивальних ігрових компонентів та потенціалу для формування інформаційно-комунікаційної компетентності. Крім цього, зазначені ресурси мають забезпечувати розвиток аналітичного, критичного й творчого мислення, а також формування навичок безпечної взаємодії з цифровим середовищем.

У цьому зв'язку доцільно розглянути конкретні приклади ефективного використання таких ресурсів. Наприклад, під час вивчення інформатики в початкових класах результативними є платформи Code.org та Scratch Junior, що надають можливість створювати прості програми та анімаційні сюжети. Застосування подібних середовищ формує алгоритмічне мислення, послідовність дій і вміння аналізувати результати. Прикладом може слугувати опрацювання теми «Послідовність команд», де учні конструюють алгоритм руху персонажа та перевіряють його реалізацію в цифровій формі, що забезпечує практичне закріплення теоретичних знань.

Подальше спостереження за освітнім процесом підтверджує, що цифрові інструменти стали важливою складовою сучасного навчання. Їх упровадження у зміст математичної та інформатичної освітніх галузей створює умови для розвитку логічного, алгоритмічного й критичного мислення, підвищення пізнавальної мотивації та формування навичок співпраці у віртуальному середовищі [1, с. 7]. Така інтеграція сприяє зміцненню міжпредметних зв'язків і робить освітній процес більш адаптивним до потреб цифрової епохи.

Одним із провідних напрямів використання технологій є застосування інтерактивних засобів навчання, що забезпечують активну залученість здобувачів освіти. Так, інтерактивні дошки, онлайн-опитувальники та тестові платформи (Mentimeter, Quizizz, Kahoot) стимулюють інтерес учнів і підтримують їх пізнавальну активність. Перехід від репродуктивного до дослідницького типу навчання стає можливим завдяки створенню умов для самостійного пошуку рішень. Наприклад, під час уроків математики віртуальні математичні лабіринти дають змогу учням послідовно виконувати завдання, що розвиває самоконтроль, уважність і точність у розрахунках.

Поступовий перехід до нових форм взаємодії у навчальному середовищі зумовлює поширення елементів гейміфікації. Створення ігрового освітнього простору за допомогою платформ Kahoot!, Quizizz, Classcraft сприяє поєднанню навчальної та ігрової діяльності, знижує рівень психологічного навантаження та підвищує ефективність засвоєння знань. Наприклад, під час засвоєння теми «Множення і ділення» у математиці змагання між командами учнів у середовищі Kahoot перетворює виконання арифметичних дій на інтерактивний процес, що формує математичні та комунікативні навички.

У подальшому аналізі цифрової освіти особливого значення набуває впровадження технологій віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR). Їх використання забезпечує візуалізацію складних або абстрактних понять, що сприяє кращому розумінню просторових закономірностей. Так, за допомогою VR-додатків учні можуть досліджувати тривимірні об'єкти, а AR-застосунки дозволяють інтегрувати цифрові моделі у реальний навчальний простір, що підвищує наочність і пізнавальний інтерес.

Важливим кроком удосконалення цифрового навчального середовища є активне використання онлайн-платформ для організації освітнього процесу. Зокрема, системи Google Classroom, Moodle, Edmodo забезпечують доступ до навчальних матеріалів, електронних завдань і тестів, а також дають змогу налагоджувати зворотний зв'язок між учителем та учнями [1, с. 7]. Наприклад, при виконанні завдань з інформатики школярі можуть переглядати короткі відеоінструкції зі створення програм у Scratch або роботи з електронними таблицями. Таке поєднання очної та дистанційної освіти сприяє формуванню самостійності, відповідальності й самоорганізації.

Поглиблене вивчення педагогічного досвіду доводить ефективність залучення робототехніки в освітній процес початкової школи. Робота з наборами LEGO Mindstorms, LEGO Education, Makeblock, Bee-Bot, Cubetto дозволяє поєднувати елементи програмування з розв'язанням математичних задач [8, с. 161–162]. Наприклад, завдання «Запрограмуйте рух робота, щоб він

утворив квадрат зі стороною 30 см, і визначте його периметр» інтегрує знання з двох освітніх галузей – інформатики та математики, формуючи логіко-математичне мислення та просторові уявлення.

Поглиблення технічної творчості учнів початкової школи відбувається через використання електронних конструкторів (Makey Makey, LittleBits), які допомагають створювати інтерактивні моделі електричних схем або сенсорних пристроїв. У процесі таких завдань учні засвоюють базові принципи фізики (провідність, замикання кола) й водночас розвивають здатність до експериментування. Наприклад, вправа «Створи електронний метроном, який активується при замиканні кола з алюмінієвою фольгою» поєднує знання з природознавства, інформатики та математики, посилюючи міжпредметну інтеграцію.

Подальше вдосконалення цифрової підготовки молодших школярів варто пов'язати із розвитком їх творчого потенціалу. У цьому аспекті особливої уваги заслуговує використання платформ графічного дизайну, таких як Canva та Piktochart, що відкривають можливості для створення візуальних навчальних продуктів (плакатів, схем, інфографіки, математичних таблиць). У процесі виконання таких завдань учні набувають технічних умінь роботи з графічними елементами, а також розвивають здатність до візуалізації, узагальнення й класифікації навчальної інформації [8, с. 161-162]. Наприклад, під час засвоєння теми «Геометричні фігури» створення інтерактивних постерів із кольоровими позначеннями, назвами та параметрами фігур забезпечує глибше розуміння понять і сприяє формуванню візуального мислення.

Завершуючи аналіз варто наголосити, що інтеграція цифрових технологій у навчання математичної та інформатичної освітніх галузей у початковій школі виступає чинником якісного оновлення змісту освіти та методики викладання. Використання цифрових засобів не обмежується підвищенням ефективності засвоєння знань, а створює передумови для розвитку готовності учнів до інноваційної діяльності, цифрової комунікації та самонавчання в умовах становлення інформаційного суспільства. Тому упровадження цифрових технологій у початкову школу забезпечує нову якість освітнього процесу, що ґрунтується на компетентнісному підході та орієнтації на всебічний розвиток особистості молодшого школяра.

Висновки. Отримані результати дослідження дають змогу дійти висновку, що інтеграція цифрових технологій у процес вивчення математичної та інформатичної освітніх галузей у початковій школі є одним із провідних напрямів модернізації змісту освіти, спрямованої на формування ключових компетентностей, необхідних для ефективного функціонування в умовах цифрового суспільства. У цьому контексті важливо підкреслити, що поєднання традиційних педагогічних методів із цифровими інструментами забезпечує індивідуалізацію навчання, сприяє розвитку алгоритмічного, логічного та критичного мислення, а також формуванню навичок самостійності й пізнавальної активності учнів. Крім цього, застосування цифрових платформ і мобільних застосунків (GeoGebra, Matific, Kahoot!, Scratch, LearningApps тощо) демонструє ефективність у реалізації компетентнісного підходу, підвищенні мотивації до навчання та забезпеченні результативного зворотного зв'язку між учителем і учнем.

Разом із тим слід зазначити, що цифрові технології в освітньому процесі виконують функцію візуалізації знань, а також відіграють роль засобу розвитку когнітивних, інформаційних і комунікативних компетентностей молодших школярів. У продовження цього варто зауважити, що ефективність упровадження цифрових засобів навчання безпосередньо залежить від рівня методичної готовності педагогів, їх уміння адаптувати навчальні стратегії до умов цифровізації та забезпечувати безпечне, етично виважене навчальне середовище.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Актуальні питання навчання математичної та інформатичної освітньої галузі в початковій школі: методичні рекомендації до практичних і лабораторних занять для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти ОПП Початкова освіта. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2025. 56 с.

2. Андрєєва А., Дригач Т., Припроста К. Мобільні застосунки для вивчення математики у початковій школі. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13, № 4. С. 7–14. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-001.

3. Бахмат Н. Роль цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів. *Молодь і ринок*. 2022. № 2/200. С. 65-71. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256010

4. Киричок І. І., Бугаєць Н. О. Використання ікт у процесі вивчення учнями початкової школи мовно-літературної та інформатичної галузі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 78. С. 111–120. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.19

5. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 № 688. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text

6. Прокоп І. С. Сучасні світові освітні тренди у методиці навчання математичної освітньої галузі молодших школярів в умовах цифровізації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 94. С. 43–48. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.8

7. Остапчук Н., Шроль Т. Використання електронних ресурсів на різних етапах уроку інформатичної

освітньої галузі в початкових класах. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2024. № 3. С. 137–149. DOI: https://doi.org/10.35619/pse.vi3.47

8. Швардак М. В. STEM-освіта засобами цифрових технологій. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: збірник наукових праць*. 2023. Вип. 92, Т. 1. С. 160–164. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.33

9. Швардак М. В. Цифрові інтерактивні технології в освітньому процесі початкової школи. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»: науковий журнал*. 2023. Вип. 1(8). С. 39–49. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-3

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

НЕЙРОЗОШИТ «МАНДРУЙМО УКРАЇНОЮ» ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ГРАФОМОТОРНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЇ «НЕЙРОПРОПИСИ»

THE NEURO NOTEBOOK «LET'S TRAVEL AROUND UKRAINE» AS A TOOL FOR DEVELOPING GRAPHOMOTOR SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN BASED ON THE «NEUROWRITING» TECHNOLOGY

УДК 373.3.015.3:159.946.4
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.12
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Лопатинська Н.А.,
orcid.org/0000-0002-6345-7118
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Хомик Т.В.,
orcid.org/0000-0002-4566-0681
канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Логвиненко С.О.,
orcid.org/0009-0004-1822-7227
викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Овчаренко М.С.,
orcid.org/0000-0003-1378-9840
викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

У статті розглянуто проблему формування графомоторних умінь у дітей молодшого шкільного віку як одного з ключових завдань сучасної початкової освіти в контексті концепції Нової української школи. Обґрунтовано доцільність застосування інноваційних технологій, зокрема нейропедагогічних підходів, у процесі розвитку дрібної моторики, координації рухів та перцептивно-когнітивних функцій, що забезпечують готовність до письма. Представлено авторську розробку – нейрозошит «Мандруймо Україною», створений на основі технології «Нейропрописи», який інтегрує завдання з формування графомоторних навичок із навчальним контентом, побудованим на матеріалі знань про історію та сучасність України. Такий підхід забезпечує поєднання навчального, виховного та корекційного впливів, сприяє підвищенню мотивації, розвитку міжпівкульної взаємодії та формуванню стійких моторних навичок письма. У статті висвітлено науково-методичні засади створення нейропрописів, засновані на принципі нейропластичності мозку, а також окреслено їхній потенціал для використання у логопедичній практиці. Особливу увагу приділено аналізу актуальних наукових джерел, які підтверджують ефективність кінезіологічних і сенсомоторних вправ у корекції графомоторних порушень у дітей. Показано, що попри зростання популярності технологій «нейропрописів», у науковому просторі вони ще не набули статусу апробованих методик, що зумовлює потребу в їхній подальшій теоретичній і практичній верифікації. Використання нейрозошита «Мандруймо Україною» розглядається як інноваційний засіб, який поєднує формування графомоторної навички з розвитком пізнавальної активності, патріотичних почуттів і цілісного світогляду учнів. Зроблено висновок, що впровадження технології «Нейропрописи» у навчально-логопедичний процес відкриває перспективи підвищення ефективності навчання письму дітей із мовленнєвими труднощами та може стати важливим напрямом інтеграції сучасних нейроосвітніх практик у систему початкової освіти України.
Ключові слова: *нейропрописи, нейрозошит, графомоторні навички, діти молодшого шкільного віку, логопедія, нейропедагогіка, письмова діяльність, патріотичне виховання.*

The article addresses the problem of developing graphomotor skills in primary school children as one of the key tasks of modern primary education within the framework of the New Ukrainian School concept. It substantiates the relevance of using innovative technologies, in particular, neuropedagogical approaches, in the development of fine motor skills, movement coordination, and perceptual-cognitive functions that ensure readiness for writing.
The author presents an original development – the neuro notebook "Let's Travel Around Ukraine" ,created using the "Neurowriting" technology, which integrates graphomotor skill-building tasks with educational content based on knowledge about Ukraine's history and present. This approach combines educational, developmental, and corrective effects, enhances motivation, promotes interhemispheric interaction, and contributes to the formation of stable writing motor skills.
The article outlines the scientific and methodological foundations for creating neurowriting materials, based on the principle of brain neuroplasticity, and highlights their potential application in speech therapy practice. Special attention is paid to the analysis of current scientific sources confirming the effectiveness of kinesiological and sensorimotor exercises in correcting graphomotor disorders in children. Although neurowriting technologies are gaining popularity, they have not yet achieved the status of empirically validated methodologies within the scientific community, highlighting the need for further theoretical and practical verification.
The use of the neuro notebook "Let's Travel Around Ukraine" is considered an innovative means of integrating the development of graphomotor skills with cognitive activity, patriotic feelings, and a holistic worldview in students. The study concludes that implementing the "Neurowriting" technology in the educational and speech therapy process offers promising prospects for improving the effectiveness of teaching writing to children with speech difficulties and represents an important direction for integrating modern neuroeducational practices into Ukraine's primary education system.
Key words: *neurowriting, neuro notebook, graphomotor skills, primary school children, speech therapy, neuropedagogy, writing activity, patriotic education.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Формування графомоторних умінь у дітей молодшого шкільного віку є одним із ключових завдань Нової української школи, оскільки воно безпосередньо впливає на ефективність навчання письму, зміцнення кістково-м'язового апарату долонь і пальців, а також на розвиток перцептивно-когнітивних

та просторово-часових функцій. У практичній площині актуальним є створення методичного інструментарію, який поєднує нейропедагогічні підходи та інноваційні технології розвитку гностико-праксичних функцій, здатних зацікавити дітей і стимулювати систематичне відпрацювання графічних умінь і навичок. У цьому контексті розробка нейрозошита «Мандруймо Україною» на основі технології «Нейропрописи» є відповіддю на потребу інтеграції навчального та корекційного процесу: він поєднує вправи з графомоторики з елементами навчального змісту з історії України, що забезпечує мультисенсорне навчання та комплексний розвиток дитини.

Наукова цінність проблеми полягає в тому, що досліджується ефективність комплексного підходу до розвитку графомоторних умінь через інтеграцію нейропедагогічних методик і навчального контенту, що досі недостатньо представлене у вітчизняній літературі. Практичне значення розробки полягає у можливості використання нейрозошита в логопедичних та навчальних закладах для дітей із мовленнєвими труднощами, що сприятиме підвищенню якості формування графомоторних умінь і створенню умов для більш ефективного навчання письму та розвитку когнітивних здібностей.

Отже, проблема поєднує наукове дослідження інноваційних педагогічних технологій та вирішення практичних завдань з формування графомоторних умінь у дітей, що обґрунтовує її актуальність і практичну значущість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «нейропрописи» не має офіційного міжнародного визнання та не є об’єктом значної кількості незалежних, рандомізованих академічних досліджень. Водночас ефективність кінезіологічних вправ і міжпівкульного малювання, на яких базується технологія «Нейропрописи», підтверджена як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Нейротехнологічні, нейропсихологічні та цифрові інструменти активно використовуються в пропедевтиці, формуванні та корекції графомоторних умінь у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Ефективність тактильного тренажера «кінезіологічні нейродоріжки» для запобігання графомоторним проблемам у дітей 5–6 років підтверджена італійськими науковцями (S. Сессассі та ін.) [5]. Австралійські вчені (W. Han, T. Wang) наголошують на важливості використання цифрового контенту в корекції [6]. Крім того, дослідження ізраїльських фахівців (Sh. Ben-Ami та ін.) демонструють, що тренування графомоторної діяльності недомінантною рукою сприяє покращенню візуальної дискримінації [4].

Вітчизняні науковці та логопедині (Н. Бабич [1, 2], Н. Вітковська, Н. Левандовська, Н. Лопатинська [3] та ін.) активно досліджують теоретичні та методологічні основи нейропідходу в сучасній логопедії, аналізуючи, як знання про функціональну організацію мозку можуть оптимізувати корекцію мовленнєвих та писемних порушень. Значна увага приділяється розробці та апробації конкретних інструментів, таких як нейровправи та нейроігри (І. Авдіюк, Т. Андрієнко, О. Воронова, О. Гнізділова, К. Кузнєцова, М. Куліш, С. Логвиненко, М. Овчаренко, В. Павленко, К. Тичина, Т. Хомик, О. Юдіна та ін.). Ці дослідження фокусуються на використанні рухових та сенсорних вправ для стимуляції міжпівкульної взаємодії та функцій дрібної моторики, а також застосуванні інноваційних технологій (наприклад, «Нейропрописи») та цифрового контенту для підвищення мотивації та забезпечення персоналізації корекційного впливу на графомоторні уміння.

Отже, ґрунтуючись на теоретичних і практичних доробках, ми спробували дати визначення терміну «нейропрописи». Нейропрописи – це спеціалізовані навчальні посібники або зошити, які містять графічні завдання та вправи, і спрямовані на формування графомоторних навичок і стимуляцію та синхронізацію роботи обох півкуль головного мозку та покращення когнітивних функцій, важливих для навчання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отож, в Україні графомоторні уміння та навички досліджуються переважно у контексті корекції та профілактики дисграфії із застосуванням сучасних нейростимуляційних методик. Водночас поняття «нейропрописи» та «нейротренажери» наразі не мають статусу технологій з науково доведеною ефективністю. У відкритому інформаційному просторі домінують практичні та комерційні продукти: «нейропрописи», «нейрозошити», «нейротренажери», «нейровправи», «нейробуки» тощо. Їх ефективність підтверджена переважно методичними матеріалами та практичними напрацюваннями, без публікацій у рецензованих наукових виданнях.

Отже, дослідження вітчизняних науковців підтверджують, що інтеграція нейротехнік у логопедичну практику є перспективним напрямком, що дозволяє досягати більш ефективних і стійких результатів у дітей із мовленнєвими труднощами. А використання нейрозошита «Мандруймо Україною», що побудований на історичних і сучасних знаннях про Україну, на нашу думку, сприятиме з одного боку, підвищенню мотивації дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами, з іншого – формуванню складної перцептивно-моторної навички – графомоторної. Завдяки інтеграції краєзнавчого та історичного матеріалу рутинний процес тренування письма перетворюється на пізнавальну та емоційно насичену діяльність.

Мета статті полягає у теоретичному та методичному аналізі аспектів застосування технології

«Нейропрописи» як інструменту формування графомоторних умінь у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами.

Виклад основного матеріалу. Теоретичною основою розробки «нейропрописів» слугує принцип нейропластичності головного мозку. Згідно з цим принципом, систематична стимуляція із залученням різних аналізаторних систем сприяє структурно-функціональній реорганізації нейронних мереж, що, своєю чергою, оптимізує функціональну організацію вищих психічних процесів та підвищує ефективність оволодіння графічною діяльністю – письмом. Систематичне й цілеспрямоване повторення графомоторних вправ за принципом «нейропрописів» посилює синаптичні зв'язки між задіяними нейронами. Це призводить до автоматизації навички, коли писання переходить від свідомого (повільного та енергозатратного) до автоматичного (швидкого та ефективного) процесу.

Інноваційність та унікальність пропонованого підходу полягає у синергетичному поєднанні нейрокорекції та національно-патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку: використання нейрозошита, що побудований на історичних і сучасних знаннях про Україну (на прикладі «Мандруймо Україною»).

Головним героєм нейрозошита є козак Олесь – персонаж, який мотивує дитину та супроводжує її під час виконання графомоторних вправ, спрямованих на розвиток рухової бази для письма із застосуванням методів активації та синхронізації роботи різних відділів мозку. У процесі занять він знайомить дітей із картою України, показує, як у нашій країні змінюються день і ніч, як річка Дніпро поділяє територію на Правобережну і Лівобережну частини, розповідає про чумаків, які на волах їздили до Криму по сіль і розвозили її по всій Україні – від села до села, від хутора до хутора. Наведемо фрагмент нейрозошита «Мандруймо Україною».

«Часто чумаки бачили сузір'я Великої ведмедиці, яке охоплює сім зірок. За формою чумакам нагадувало ківш, за допомогою якого вони набирали й відміряли сіль. Давай і ми відшукаємо в галактиці це сузір'я. Якщо з'єднати сім зірок між собою уявною лінією, то дійсно побачимо ківш.

• Візьми олівець у праву руку. З'єднай зорі сузір'я та утвори ківш.

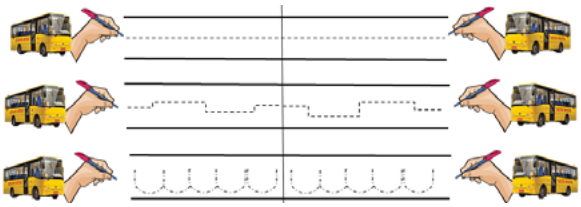
• Візьми олівець у ліву руку і з'єднай зорі сузір'я та утвори ківш.

• Візьми олівці у праву та ліву руки. Одночасно обома руками з'єднай зорі сузір'я та утвори два ковші»

У такій ігровій формі козак Олесь знайомить дітей із кобзарями та кобзою, першим українським флотом – чайкою, облаштуванням Січі тощо. Знайомлячись із сучасною Україною, діти мають змогу дізнатися про флору і фауну, корисні копалини та символіку найвідоміших місцевостей півдня, півночі, сходу й заходу нашої держави.

Наведемо інший фрагмент нейрозошита «Мандруймо Україною».

«Продовжуємо нашу мандрівку. Потягом їхали, літаком літали. Давай тепер автобусом поїдемо на південь України.



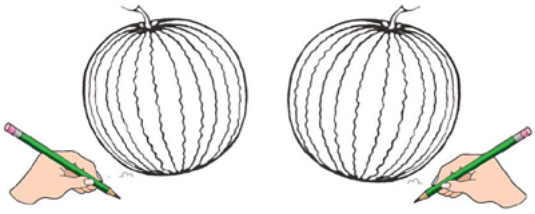
Ось ми і на півдні України. Південь – це море, сонце і степи!

Південь України – це край, де багато тепла, родючої землі та цікавих місць. Південь відомий своїми широкими степами, які вкриті травами й квітами. Тут ростуть соняшники, пшениця та інші культури, які годують країну. Також вирощують на півдні кавуни. Там багато сонця, і кавуни виростають великими та солодкими. Кавун – це великий, круглий або овальний плід із зеленою шкіркою та соковитою червоною м'якоттю всередині. Його всі люблять за його солодкий смак і освіжаючий сік.

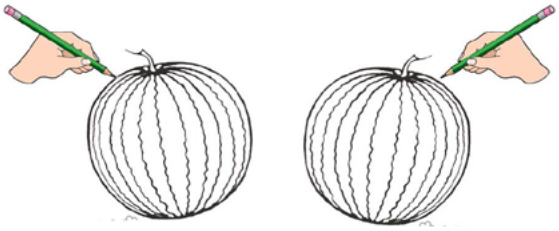
Завдання виконуй одночасно двома руками: і лівою, і правою.

• Наведи знизу уверх олівцями смуги на кавунах.

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



• Наведи зверху вниз олівцями смуги на кавунах».



Отже, через виконання спеціалізованих вправ, які інтегрують знання про українські символи, природні ландшафти, культурні традиції та історичні образи, учні паралельно вдосконалюють рухову базу письма та глибинно засвоюють національно-культурний контекст. Така інтеграція посилює навчальну мотивацію та забезпечує цілісний розвиток особистості молодшого школяра.

Нейрозошит «Мандруймо Україною» було апробовано у спеціальному класі для дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами. Ефективність застосування технології «Нейропрописи» у розвитку графомоторних умінь і навичок цієї категорії учнів вивчалася на основі трьох основних критеріїв: моторного, просторово-часового та емоційно-вольового. Такий підхід дав змогу комплексно оцінити зміни у сформованості графомоторної діяльності, ураховуючи як рівень розвитку дрібної моторики, так і динаміку просторових, часових та регулятивно-мотиваційних компонентів письма.

Представимо порівняльний аналіз кількісно-якісних результатів дослідження стану сформованості графомоторних умінь і навичок учнів, а також типові труднощі, які проявляються на різних етапах виконання графомоторних діагностичних проб.

Динаміку сформованості графомоторних умінь за моторним критерієм (поза, хват, натиск, ритмічність) у молодших школярів з мовленнєвими труднощами представлено на рис. 1.

Виконання графомоторних вправ із нейрозошита «Мандруймо Україною» забезпечило позитивну та статистично значущу динаміку за всіма показниками сформованості моторного критерію (рис. 1). Кількість дітей із високим рівнем сформованості графомоторних умінь зросла удвічі – на 20% (з 20% до 40%). До цієї групи належать учні, які демонструють правильний динамічний трипальцевий хват, оптимальний натиск, достатню координацію та ритмічність рухів. Частка дітей із середнім рівнем сформованості зменшилася на 10% (з 50% до 40%), що є позитивною тенденцією, оскільки свідчить про перехід значної частини учнів на вищий рівень розвитку графомоторних умінь. Кількість дітей із низьким рівнем сформованості графомоторики також знизилася на 10% (з 30% до 20%). Це зменшення підтверджує успішну корекцію виражених моторних труднощів: спостерігався перехід від кулачного хвату до статичного трипальцевого, зменшилася кількість випадків надмірного натиску, синкінезій і порушень координації рухів кисті та передпліччя, що безпосередньо впливало на якість графічної продукції учнів.

Динаміку сформованості графомоторних умінь за просторово-часовим критерієм (орієнтування в просторі аркуша, точність відтворення форми, дотримання розмірів та пропорцій, чіткість та рівність ліній, ритмічність) у молодших школярів з мовленнєвими труднощами представлено на рис. 2.

На основі проведеного порівняльного аналізу (рис. 2) встановлено, що формування графомоторних умінь за просторово-часовим критерієм у молодших школярів із мовленнєвими труднощами має менш виражену позитивну динаміку порівняно з руховим критерієм, що підкреслює стійкість порушень візуально-просторового та графічного аналізу. Кількість дітей із високим рівнем сформованості графомоторних умінь за просторово-часовим

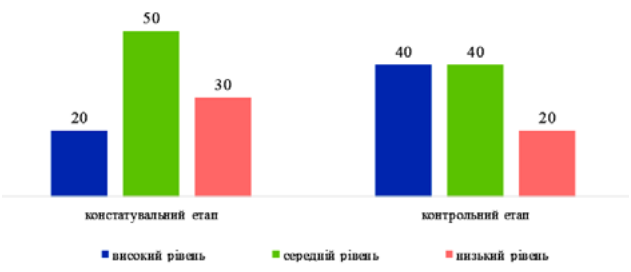


Рис. 1. Динаміка сформованості графомоторних умінь за моторним критерієм на констатувальному та контрольному етапах дослідження (%)

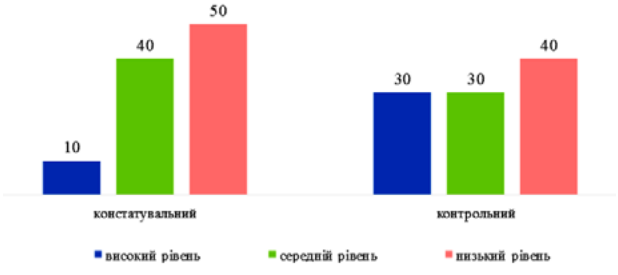


Рис. 2. Динаміка сформованості графомоторних умінь за просторово-часовим критерієм на констатувальному та контрольному етапах дослідження (%)

критерієм зросла утричі – на 20% (з 10% до 30%). До цієї групи належать учні, які виявляють стабільне дотримання напрямку ліній, адекватний просторовий розподіл елементів на аркуші, ритмічність та узгодженість рухів у часі. Частка дітей із середнім рівнем сформованості зменшилася на 10% (з 40% до 30%), що є позитивною тенденцією, адже вказує на перехід частини учнів до вищого рівня просторово-часової організації рухів. Кількість дітей із низьким рівнем сформованості графомоторних умінь знизилася на 10% (з 50% до 40%). Це свідчить про зменшення кількості виражених труднощів у просторовій орієнтації, регуляції темпу рухів та узгодженості дій руки й ока. Таким чином, результати підтверджують необхідність посилення корекційної роботи, спрямованої саме на розвиток зорово-моторної координації та графічної перцепції, оскільки саме ці компоненти є лімітуючими факторами для досягнення цілісного та каліграфічно правильного письма.

Динаміку сформованості графомоторних умінь за емоційно-вольовим критерієм (інтерес і мотивація, стійкість уваги, охайність і завершеність) у молодших школярів з мовленнєвими труднощами представлено на рис. 3.

На основі проведеного порівняльного аналізу (рис. 3) встановлено, що кількість дітей із високим рівнем сформованості за цим критерієм зросла на 10% (із 20% до 30%). До цієї групи увійшли учні, які проявляли стабільний інтерес до виконання завдань, прагнення до якісного результату, охайність і самоконтроль під час роботи, здатність доводити почате до завершення. Частка дітей із середнім рівнем сформованості також збільшилася на 10% (із 30% до 40%). Це свідчить про поступове зміцнення емоційно-вольової регуляції діяльності: учні ставали уважнішими, краще концентрували зусилля, демонстрували позитивне ставлення до вправ, але потребували додаткового стимулювання або підтримки дорослого. Натомість кількість дітей із низьким рівнем сформованості емоційно-вольового компонента зменшилася на 20% (із 50% до 30%). Це зниження вказує на ефективність використання спеціально розроблених вправ і технології «Нейропрописи», які сприяють розвитку саморегуляції, інтересу до графічної діяльності та формуванню позитивного емоційного досвіду успіху. Отож, отримані результати підтверджують, що систематичне виконання графомоторних завдань у мотиваційно збагаченому середовищі сприяє підвищенню емоційної залученості, розвитку довільної уваги, наполегливості та охайності в роботі молодших школярів із мовленнєвими труднощами.

Отже, встановлена позитивна динаміка показників сформованості графомоторних умінь слугує емпіричним підтвердженням ефективності запропонованої технології «Нейропрописи» для

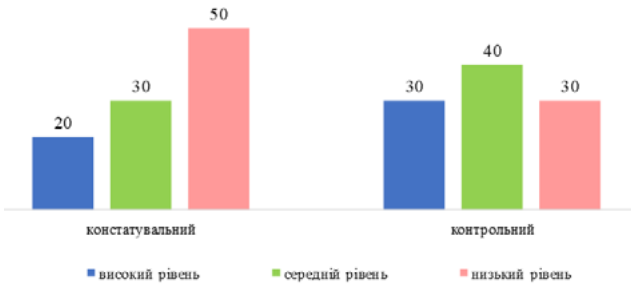


Рис. 3. Динаміка сформованості графомоторних умінь за емоційно-вольовим критерієм на констатувальному та контрольному етапах дослідження (%)

корекційно-розвивальної роботи з графомоторною діяльністю дітей молодшого шкільного віку, які мають мовленнєві труднощі. Крім того, за результатами проведеної апробації, вчителі-практики (вчителі початкових класів і логопеди) відзначили значний пізнавальний потенціал мовленнєвого контенту технології, що сприяє розширенню світогляду молодших школярів щодо національного історичного та сучасного контексту.

Висновки. Інтеграція технології «Нейропрописи» у навчально-логокорекційний процес є перспективною, оскільки вона сприяє підвищенню ефективності оволодіння графомоторними навичками. Це досягається завдяки створенню умов для систематичного вдосконалення графомоторної підготовленості дітей молодшого шкільного віку та відкриває шляхи для імплементації передових вітчизняних і зарубіжних корекційних практик у роботі з дітьми з мовленнєвими труднощами. Перспективним є розроблення методичних рекомендацій для педагогів і логопедів щодо інтеграції нейрозошита «Мандруймо Україною» в освітньо-корекційний процес. Окремого наукового інтересу набуває дослідження можливостей поєднання технології «Нейропрописи» з цифровими освітніми ресурсами та мультимедійними тренажерами для підвищення мотивації, залучення дітей до активної діяльності та забезпечення індивідуалізації навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабич Н.М. Попередження графомоторних порушень засобами структурованого впливу на синтетичну діяльність дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Випуск 17. 2020. С. 11–26

2. Бабич Н.М., Тичина К.О., Вовк Т.В. Труднощі оволодіння графомоторними навичками у дітей молодшого шкільного віку з оптичною дисграфією. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами* : збірник наукових праць. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2024. С. 172–176.

3. Лопатинська Н.А., Хомик Т.В., Косянчук А.Д. Нейростимуляційні технології у корекційно-розвитко-

вій діяльності з дітьми раннього та старшого дошкільного віку з моторними дисфункціями. *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice* : Scientific monograph. Baltija Publishing, Latvia, Riga, Latvia. 2024. С. 142–163.

4. Ben-Ami Sh., Buaron B., Yaron O., Keane K., Sun V., Phillips F., Friedman J , Sinha P., Mukamel R. What the visual system can learn from the non dominant hand: The effect of graphomotor engagement on visual discrimination. *Memory & Cognition.* 2024. 53(1). URL : https://www.researchgate.net/publication/385585136_What_the_visual_system_can_learn_from_the_non-dominant_hand_The_effect_of_graphomotor_engagement_on_visual_discrimination

5. Ceccacci S., Taddei A., Bianco N., Giaconi C., Fonteza D., Moreno-Tallón F. Preventing Dysgraphia: Early Observation Protocols and a Technological Framework for Monitoring and Enhancing Graphomotor Skills. *Information*. 2024. № 15. URL : https://www.researchgate.net/publication/386484942_Preventing_Dysgraphia_Early_Observation_Protocols_and_a_Technological_Framework_for_Monitoring_and_Enhancing_Graphomotor_Skills.

6. Han W., Wang T. From Motor Skills to Digital Solutions: Developmental Dysgraphia Interventions over Two Decades. *Children*. 2025. № 12. URL : https://www.researchgate.net/publication/391119525_From_Motor_Skills_to_Digital_Solutions_Developmental_Dysgraphia_Interventions_over_Two_Decades.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ У ПРИФРОНТОВИХ РЕГІОНАХ УКРАЇНИ

FEATURES OF ORGANIZING CLASSES ON SOCIAL AND HOUSEHOLD ORIENTATION FOR SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN FRONTLINE REGIONS OF UKRAINE

УДК 376.83:34-367:25
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.13
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Проскурняк О.І.,
orcid.org/0000-0002-8909-3834
докт. психол. наук, професор,
професор кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Визначено, що актуальність дослідження соціально-побутової орієнтації та її ролі в соціальній адаптації дітей з порушенням інтелекту обумовлена змінами в соціальній політиці держави, де в центрі уваги перебуває інтеграція осіб з обмеженими можливостями здоров'я у повсякденне життя. Наголошено, що під впливом нових ціннісних орієнтацій суспільства і держави, а також у зв'язку зі зміною пріоритетів у завданнях спеціальної школи, де на перший план виходить завдання соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелекту, виникла необхідність переосмислити роль і місце особистісного, соціального розвитку дитини з порушеним інтелектом. Окреслено, складнощі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями соціально-побутовому орієнтуванню у прифронтових регіонах України, зокрема наголошено, що руйнування шкіл та корекційно-розвивальних центрів обмежує доступ дітей до адаптованих навчальних програм і методик, соціальна ізоляція та обмеженість контактів, що призводить до уповільнення розвитку комунікативних навичок, зниження мотивації до соціальної взаємодії та формування адаптивних моделей поведінки; у нових умовах життя діти з порушеннями інтелекту втрачають практичний досвід виконання побутових завдань, таких як самостійне харчування, догляд за особистими речами тощо. Проаналізовано етапи організації навчання дітей з порушеннями інтелекту соціально-побутового орієнтування: виявлення наявних у дітей знань, умінь і навичок за темою, усунення дефіциту знань у дітей з порушеннями інтелекту, формування первинних умінь і навичок з опорою на набуті знання з теми й отримання практичних результатів, уточнення й систематизація отриманих знань, умінь і навичок з соціально-побутового орієнтування, розширення соціально-побутової компетентності та соціальна адаптація дітей з порушеннями інтелекту. Надано методичні рекомендації, які використовуються зараз при формуванні соціально-побутового орієнтування у дітей з порушеннями інтелекту: використовувати прості, стабільні та безпечні цифрові платформи, малокомплексні та структуровані заняття, моделювання повсякденних ситуацій, інтерактивність та індивідуальна підтримка, залучення батьків та опікунів, використання мультимедійних матеріалів, моніторинг та оцінка прогресу, адаптація до емоційного стану. У висновках зазначено, що формування соціально-побутових навичок у дітей з порушеннями інтелекту у кризових умовах потребує комплексного підходу, що включає адаптовані навчальні програми, інклюзивні практики, використання цифрових платформ і постійну підтримку з боку педагогів і родини.
Ключові слова: *діти з порушеннями інтелекту, кризові умови, соціально-побутове орієнтування, організація, заняття, Україна.*

The relevance of studying social and household orientation and its role in the social adaptation of children with intellectual disabilities is determined by changes in the state's social policy, which focuses on integrating persons with disabilities into everyday life. It is emphasized that under the influence of new social and value orientations of society and the state, as well as changes in the priorities of special education – where the task of social adaptation of children with intellectual disabilities comes to the forefront – it has become necessary to reconsider the role and place of personal and social development of a child with intellectual impairments. The article outlines the difficulties of teaching social and household orientation to children with intellectual disabilities in the frontline regions of Ukraine. It is noted that the destruction of schools and correctional and developmental centers limits children's access to adapted educational programs and methods, while social isolation and limited interaction slow down the development of communication skills, reduce motivation for social interaction, and hinder the formation of adaptive behavior patterns. Under new living conditions, children with intellectual disabilities lose practical experience in performing daily life tasks such as independent eating, self-care, and managing personalbelongings. The article analyzes the stages of organizing social and household orientation training for children with intellectual disabilities: identifying existing knowledge, skills, and abilities; addressing knowledge gaps; forming primary skills based on previously acquired knowledge; achieving practical results; clarifying and systematizing acquired knowledge and skills; expanding social and household competence; and promoting social adaptation. Methodological recommendations are provided for developing social and household orientation in children with intellectual disabilities, including: using simple, stable, and safe digital platforms; organizing small-scale, structured lessons; modeling everyday situations; ensuring interactivity and individual support; involving parents and caregivers; applying multimedia materials; monitoring and evaluating progress; and adapting activities to the child's emotional state. The conclusions highlight that the formation of social and household skills in children with intellectual disabilities under crisis conditions requires a comprehensive approach, including adapted educational programs, inclusive practices, the use of digital platforms, and continuous support from teachers and families.
Key words: *children with intellectual disabilities, crisis conditions, social and household orientation, organization, teaching, Ukraine.*

Постановка проблеми. Розвиток та корекція пізнавальної діяльності дітей з обмеженими можливостями здоров'я є однією з найбільш важливих та складних проблем сучасної спеціальної педагогіки. Серед численних аспектів цієї проблеми важливу роль відіграє соціальна адаптація дітей з порушенням інтелекту, адже успішне включення таких дітей у соціум та їх здатність до самостійного існування є результатом комплексної роботи в галузі корекційної педагогіки. Система соціально-побутової орієнтації сприяє формуванню у дітей навичок, що необхідні для їх подальшої адаптації до умов повсякденного життя, розвитку позитивних особистісних якостей та опанування уміннями, що дозволяють їм активно функціонувати у соціальному середовищі. Актуальність дослідження соціально-побутової орієнтації та її ролі в соціальній адаптації дітей з порушенням інтелекту обумовлена змінами в соціальній політиці держави, де в центрі уваги перебуває інтеграція осіб з обмеженими можливостями здоров'я у повсякденне життя. Також актуалізується вплив соціального середовища як чинника розвитку комунікативної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, що обумовлені глибокими трансформаційними процесами у системі спеціальної та інклюзивної освіти, а також сучасними викликами, пов'язаними з воєнними діями в Україні. Війна істотно змінила умови життя дітей з особливими освітніми потребами, загострivши питання їхньої соціалізації, розвитку комунікативних та соціально-побутових навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій українських науковців, які досліджували проблему соціально-побутової орієнтації дітей з порушеннями інтелекту, показує значний вклад у розвиток теоретичних і практичних аспектів цієї теми. Зокрема, вітчизняні дослідники (Віт. Бондар, Н. Гіренко, О. Мамічева, М. Петрова, С. Романюк, Т. Роменська, О. Хохліна, А. Шевцов, О. Шевченко, Д. Шульженко та ін.) зосереджують увагу на важливості формування у таких дітей базових життєвих навичок, необхідних для їх адаптації в соціумі. Публікації акцентують на методах корекційної педагогіки, які включають індивідуалізацію навчання, використання інтерактивних технологій та інтеграцію сім'ї та вихователів у процес навчання. Відомі науковці (В. Бондар, О. Мамічева, В. Синьов та інші), підкреслюють важливість соціально-побутової орієнтації як ефективного інструменту не тільки для корекції порушень розвитку, а й для формування особистісних якостей, що сприяють успішній соціалізації таких дітей у повсякденному житті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення набуття досвіду спілкування і соціально-побутового орієнтування у дітей з інтелектуальними порушеннями потребує дослідження соціально-комунікативних та практичних факторів, у яких перебувають такі діти, зокрема учні молодших класів [2; 4].

Особлива роль у цьому контексті навчання дітей з порушеннями інтелекту навичкам соціально-побутового орієнтування належить спеціальним навчальним закладам, метою яких є створення спеціальних умов для таких дітей, а також надання їм рівних можливостей для самореалізації. Одним із важливих аспектів цієї діяльності є реалізація корекційно-розвивального процесу через систему соціально-побутової орієнтації, яка охоплює широке коло завдань: від формування первинних життєвих навичок до корекції дефектів розвитку та розвитку позитивних соціальних компетенцій. Залучення дітей до реальної соціальної практики, а також удосконалення їхніх умінь у контексті повсякденного життя, є важливою складовою частиною процесу їх соціальної адаптації. Враховуючи ці фактори, дослідження ефективності соціально-побутової орієнтації стає необхідним кроком у забезпеченні успішної інтеграції таких дітей у суспільство.

Під впливом нових ціннісних орієнтацій суспільства і держави, а також у зв'язку зі зміною пріоритетів у завданнях спеціальної школи, де на перший план виходить завдання соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелекту, виникла необхідність переосмислити роль і місце особистісного, соціального розвитку дитини з порушеним інтелектом.

Метою дослідження є визначення складнощів й особливостей організації занять з соціально-побутового орієнтування дітей з інтелектуального порушення.

Виклад основного матеріалу. Соціальне середовище визначає динаміку набуття комунікативного досвіду, соціальної активності та здатності до взаємодії з іншими людьми. У дітей з інтелектуальними порушеннями воно є особливо важливим, оскільки будь-які зміни або нестабільність можуть уповільнювати розвиток [5].

Сьогодні більшість дітей з інтелектуальними порушеннями навчаються у спеціальних закладах, де створені адаптовані програми, корекційні методики, засоби навчання та виховання. Водночас значна частина перебуває у школах-інтернатах, що призводить до часткової ізоляції від сім'ї, ровесників із збереженим інтелектом та від суспільства загалом [1].

У результаті дитина часто опиняється у замкненому колі однолітків з подібними проблемами, що обмежує формування міжособистісних відносин, соціалізаційних навичок і досвіду спільної діяльності. Важливими факторами ризику є недостатність емоційної сфери, труднощі у навчальній діяльності, низький статус у групових взаємодіях, що гальмує розвиток комунікативних здібностей [5].

Як відомо, метою спеціальної школи є створення для дітей спеціального корекційно-розвивального освітнього середовища, що забезпечує

адекватні умови та рівні з дітьми без порушень можливості отримання освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, лікування і оздоровлення, виховання, корекцію порушень розвитку та, зрештою, – соціальну адаптацію.

У прифронтових регіонах України навчання дітей з інтелектуальними порушеннями соціально-побутовому орієнтуванню стикається з низкою складнощів:

1. Руйнування звичних освітніх структур: руйнування шкіл та корекційно-розвивальних центрів обмежує доступ дітей до адаптованих навчальних програм і методик. У таких умовах педагогічні практики повинні максимально враховувати індивідуальні потреби кожної дитини, адаптуючи навчальний матеріал до нових реалій.

2. Соціальна ізоляція та обмеженість контактів: Діти з порушеннями інтелекту, які були вимушено переміщені, які змушені навчатися дистанційно втрачають звичне коло однолітків і соціальні взаємодії. Це призводить до уповільнення розвитку комунікативних навичок, зниження мотивації до соціальної взаємодії та формування адаптивних моделей поведінки, що можуть бути деструктивними у новому соціальному середовищі.

3. Емоційний стрес і тривожність: Постійна невизначеність, страх за власне життя та безпеку сім'ї призводять до підвищеної тривожності, емоційної нестабільності та проявів агресивної або замкнутої поведінки у дітей. Особливо це проявляється у дітей з інтелектуальними порушеннями, для яких емоційна регуляція та адаптація до стресових ситуацій є складними.

4. Порушення соціально-побутових навичок: У нових умовах життя діти втрачають практичний досвід виконання побутових завдань, таких як самостійне харчування, догляд за особистими речами, орієнтування у громадських просторах. Це суттєво знижує їхню автономність та здатність до самостійного прийняття рішень.

5. Культурні та мовні бар'єри при еміграції: Перебування у новому культурному та мовному середовищі додатково ускладнює соціалізацію, адже дитина повинна освоїти нові правила комунікації, соціальні норми та способи взаємодії у групі. Для дітей з порушеннями інтелекту така адаптація відбувається повільніше, потребує постійного підтримувального середовища та педагогічного супроводу.

У цих умовах формування соціально-побутових навичок у дітей вимагає спеціально організованого підтримувального середовища, що включає сімейну, освітню та громадську підтримку. Ефективними методами є [6; 9]:

• Метод соціальних історій (моделювання життєвих ситуацій для відпрацювання правил поведінки).

• Сюжетно-рольові та кооперативні ігри для набуття практичних навичок.

• Тренінги комунікативних та побутових навичок.

• Медіація у дитячих колективах для вирішення конфліктів і формування взаємодії.

• Використання цифрових платформ для розвитку мовлення та навчання.

Основними напрямками роботи, що сприяють вирішенню завдань соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелекту, є соціально-трудова адаптація та соціально-побутова адаптація.

Навіть при сприятливому соціальному оточенні діти з інтелектуальними порушеннями часто демонструють емоційну нестабільність, інфантилізм, залежність від думок оточення та слабку пізнавальну активність, що ускладнює соціальну взаємодію [1; 3].

У кризових умовах (воєнний стан, вимушена еміграція) ці особливості підсилюються:

• посилюється тривожність та агресивні реакції;

• знижується комунікативна активність;

• уповільнюється формування практичних навичок соціально-побутової орієнтації [5].

Тому важливо організовувати спеціальні підтримувальні простори, які дозволяють дітям безпечно взаємодіяти, відпрацьовувати навички та компенсувати негативні впливи кризового середовища та звернути особливу увагу на розвиток соціально-побутових навичок у дітей з порушеннями інтелекту.

Соціально-побутове орієнтування – це спеціальні корекційні заняття, спрямовані на практичну підготовку учнів до самостійного життя і праці, на формування знань і вмінь, що сприяють соціальній адаптації, на підвищення їх загального розвитку.

Як відомо, основними завданнями навчання соціально-побутової орієнтації є:

• виховання у здобувачів освіти позитивних особистісних якостей (чесність, правдивість, доброзичливість до оточуючих, любов і повага до праці);

• корекція наявних у них вад і таким чином підготовка їх до соціальної адаптації, до життя серед звичайних людей;

• формування первинних умінь і навичок з опорою на набуті знання з теми та отримання необхідних практичних результатів;

• уточнення і систематизація отриманих знань, умінь і навичок;

• розширення соціально-побутової компетентності та соціальна адаптація [9].

Розглянемо детальніше процес організації соціально-побутового орієнтування.

1 етап. Виявлення наявних у дітей знань, умінь і навичок за темою. На цьому етапі в процесі бесід із дітьми на уроці та в позаурочний час, а також із бесід з вихователями й батьками, спостережень за дітьми я виявляю запас знань і вмінь учнів з конкретних тем. Це дає змогу визначити основні акценти у власній плановані діяльності, здійснювати роботу чітко, цілеспрямовано, а крім того,

враховувати реальні потреби дітей у сфері соціально-побутової освіти й уникати зайвих зусиль і витрат часу на те, що дітям уже добре відоме.

2 етап. Усунення дефіциту знань у дітей з порушеннями інтелекту. На цьому етапі велике значення має зацікавлення учнів у вивченні теми, активізація їх діяльності. Це може бути досягнуто за допомогою різноманітних форм: постановки проблемної ситуації, її вирішення з використанням демонстрацій (сюжетні та предметні ілюстрації, мультфільми, кінофільми), використання комп'ютерних технологій, спостережень. Розв'язання таких ситуацій розвиває здатність дітей орієнтуватися в обстановці, формує звичку аналізувати умови, в яких доводиться діяти, адекватно застосовувати знання в змінених умовах.

3 етап. Формування первинних умінь і навичок з опорою на набуті знання з теми й отримання практичних результатів з соціально-побутового орієнтування дітей з порушеннями інтелекту.

4 етап. Уточнення й систематизація отриманих знань, умінь і навичок з соціально-побутового орієнтування дітей з порушеннями інтелекту. На цьому етапі вчитель має перевірити, чи засвоїв учень необхідні знання, уміння, навички, чи зрозумів, які саме дії і в якій послідовності він має здійснювати, чи може послідовно і цілеспрямовано досягати поставленої мети. Найефективніше це досягається за допомогою тестових завдань, які дозволяють уточнити якість засвоєного, не витрачаючи багато часу.

5 етап. Розширення соціально-побутової компетентності та соціальна адаптація дітей з порушеннями інтелекту. На цьому етапі учні застосовують набуті знання та вміння у групі продовженого дня, у родині, у середовищі. Вихователь і батьки надають педагогу зворотний зв'язок про рівень сформованості соціально-побутових знань і вмінь у дітей з порушеннями інтелекту при їх застосуванні в повсякденному житті. Педагог проводить необхідну корекцію в процесі подальшого навчання [6; 7; 8].

У результаті використання цієї схеми, у дітей з інтелектуальними порушеннями краще формуються соціально-побутові знання і вміння, які дозволяють:

- збагатити свій багаж знань і життєвий досвід у результаті набуття «відчуття суспільства»;
- ідентифікувати себе як особистість, передусім у соціальній сфері;
- розвивати здатності до професійної діяльності та цілеспрямованого дозвілля (поступовий відбір таких видів діяльності та поведінки, які оптимальні як для індивіда, так і для суспільства).

Отже, уроки соціально-побутової орієнтації, як складова частина формування готовності до самостійного життя, реалізують процес соціально-побутової підготовки учнів з порушеннями інтелекту, створюють базу для їх соціалізації, забезпечують їх включення в соціальне середовище, успішний розвиток.

В умовах воєнного стану та обмеженого доступу до спеціальних закладів освіти важливо забезпечити безпечне онлайн-середовище, яке дозволяє продовжувати навчання дітей з порушеннями інтелекту та підтримувати їх соціально-побутові навички. Онлайн-заняття можуть компенсувати відсутність фізичної присутності у школі і сприяти розвитку самостійності, комунікації та адаптації до нових життєвих умов [3].

Окреслимо основні принципи організації онлайн-занять:

1. Безпека та доступність платформи

- Використовувати прості, стабільні та безпечні цифрові платформи (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, спеціалізовані освітні сервіси).
- Забезпечити контроль батьків або опікунів під час занять для мінімізації технічних труднощів і ризиків.

2. Малокомплексні та структуровані заняття

- Тривалість занять відповідно до норм, визначених для різних вікових груп дітей з інтелектуальними порушеннями.
- Чіткий порядок дій: вступ, демонстрація дій, повторення, практичне завдання, підсумок.
- Використання візуальності, наочності: картинки, піктограми, відео, анімації для демонстрації побутових дій.

3. Моделювання повсякденних ситуацій

- Використовувати метод соціальних історій: розігрувати побутові ситуації онлайн, наприклад: приготування простого перекусу, сортування речей, миття рук, користування побутовими предметами.
- Діти повторюють дії вдома під керівництвом вчителя через камеру.

4. Інтерактивність та індивідуальна підтримка

- Залучати дітей до діалогу, ставити запитання та давати можливість показати свої дії на камеру.
- Проводити індивідуальні міні-заняття при необхідності, якщо дитина потребує додаткової підтримки.

5. Залучення батьків та опікунів

- Батьки виконують роль асистентів, допомагають організувати простір та матеріали, заохочують дитину повторювати дії.
- Рекомендації для батьків: демонструвати приклад дій, створювати щоденні ритуали (наприклад, серія вправ перед їжею або прибиранням), давати похвалу за кожен успіх.

6. Використання мультимедійних матеріалів

- Відео-демонстрації побутових дій.
- Короткі анімаційні історії з побутовими ситуаціями.
- Піктограми та картки для повторення правил гігієни, безпеки та соціальної поведінки.

7. Моніторинг та оцінка прогресу

• Вчитель разом з батьками відстежує досягнення та складнощі кожної дитини.

• Розробка індивідуального плану розвитку: конкретні завдання, цілі та строки для онлайн-навчання.

8. Адаптація до емоційного стану

• Враховувати підвищену тривожність дітей через бойові дії та переміщення.

• Починати заняття з короткого психологічного розминки: дихальні вправи, прості ігри для зниження стресу.

• Використовувати позитивне підкріплення: похвала, емодзі, віртуальні нагороди.

Отже, при проведенні онлайн-занять з соціально-побутового орієнтування з дітьми з порушеннями інтелекту рекомендовано:

• Планувати кожне заняття з чіткими цілями та результатами.

• Використовувати короткі демонстрації, повторення і багато візуальної підтримки.

• Підтримувати регулярний контакт із сім'єю дитини та обговорювати прогрес.

• Створювати позитивну атмосферу, де дитина відчуває успіх і мотивацію.

Важливою також при проведенні онлайн-занять з соціально-побутового орієнтування з дітьми з порушеннями інтелекту є також й участь батьків, які мусять:

• Створити спокійний та безпечний простір вдома для занять.

• Бути активним помічником, допомагаючи дитині виконувати дії, але не робити замість неї.

• Використовувати щоденні побутові ситуації для закріплення навчання: приготування їжі, одягання, прибирання.

• Похвалити дитину за будь-які успіхи і заохочувати повторювати дії.

Підсумовуючи вищевикладене, дійшли висновків, що

1. Соціально-побутова орієнтація є важливим компонентом корекційно-розвивального процесу для дітей з порушенням інтелекту. Вона забезпечує формування у дітей необхідних знань та навичок для самостійного існування, що є критично важливим для їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Соціальне середовище є визначальним чинником розвитку комунікативної діяльності дітей з порушеннями інтелекту. Воно забезпечує можливість набуття соціального досвіду, формування навичок співпраці та адаптації до соціальних норм.

2. Воєнний стан та вимушена еміграція суттєво ускладнюють процес навчання і соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, спричиняючи ізоляцію, емоційну нестабільність та зниження когнітивної активності.

3. Формування соціально-побутових навичок у кризових умовах потребує комплексного підходу, що включає адаптовані навчальні програми, інклюзивні практики, використання цифрових платформ і постійну підтримку з боку педагогів і родини.

4. Ефективне соціальне середовище, що поєднує сімейну, освітню та громадську складові, може компенсувати негативні впливи воєнних та кризових факторів, забезпечуючи дітям з порушеннями інтелекту можливість адаптації, розвитку комунікативних компетентностей і повноцінної інтеграції у суспільство.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на аналіз ефективності цифрових технологій, оптимізації моделей спеціальної та інклюзивної освіти для дітей з порушеннями інтелекту та довготривалих програм з усунення психологічних наслідків воєнного стресу на соціальний розвиток дітей з порушеннями інтелекту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гіренко Н.А. «Соціально-побутове орієнтування» в спеціальній школі (розділи «Транспорт», «Торгівля», «Засоби зв'язку», «Медична допомога») для вчителів спеціальних шкіл та шкіл з інклюзивною формою навчання і студентів факультетів спеціальної освіти за спеціальністю 6.010100 «Дефектологія». - Слов'янськ, 2019. 111 с.

2. Іваненко Л. Інклюзивна освіта в умовах воєнного стану: проблеми та перспективи. Київ, 2022. С. 15–50.

3. Литвиненко О. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами під час вимушеної еміграції. Київ, 2023. С. 20–60.

4. Ковальчук Т. Соціалізація та адаптація дітей з інтелектуальними порушеннями в кризових умовах. Львів, 2022. С. 35–75.

5. Мартиненко І. Соціалізація дітей з особливими потребами: проблеми та перспективи. Львів, 2019. С. 50–88.

6. Савіцька Г. І. Формування морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжних шкіл у процесі соціально-побутового орієнтування: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ, 2007. 229 с

7. Романюк С., Петрова М. Методика соціального та побутового орієнтування дітей з порушеннями інтелекту. Київ, 2021. С. 70–105.

8. Роменська Т. Г. Соціально-побутові навички дошкільників із типовим розвитком та з дитячим церебральним паралічем: теоретичні витоки та сучасні напрями дослідження. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні 221 науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. вип. 9. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори. 2006, 2017. С. 153–167.

9. Шевченко О. Психолого-педагогічні засади корекційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Харків, 2019. С. 55–90.

Дата першого надходження рукопису до видання: 20.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE MASTER'S STUDENTS IN NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES

УДК 378:37.091.12:81'243
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.14
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Алексахіна Т.О.,
orcid.org/0000-0002-9905-330X
канд. філол. наук, доцент,
ст. викладач кафедри іноземних мов та лінгводидактики
Сумського державного університету

В умовах глобалізації, цифровізації та зростання вимог до академічної мобільності іноземна мова для цієї категорії здобувачів освіти виконує функцію практичного ресурсу, необхідного для виконання фахових завдань, наукової комунікації та інтеграції у міжнародне професійне середовище. На відміну від філологічних спеціальностей, де іншомовна компетентність розглядається як провідна мета і зміст підготовки, у студентів нефілологічних спеціальностей вона має прикладний характер, поєднуючи мовні знання з умінням використовувати їх у професійній діяльності. Здійснено аналіз актуальних досліджень українських та зарубіжних учених, що дозволив виокремити провідні підходи до структурування іншомовної компетентності. Показано, що зарубіжна традиція переважно наголошує на комунікативному й інтеркультурному вимірах, тоді як українські науковці послідовно розвивають професійно орієнтовані моделі, у яких вагоме місце займають термінологічна точність, жанрово-стильова відповідність та цифрові практики. Встановлено, що структура іншомовної компетентності має інтегративний характер і включає шість взаємопов'язаних компонентів: лінгвістичний, комунікативний, соціокультурний, прагматичний, дискурсивний і рефлексивний. Кожен із них забезпечує окремий аспект мовленнєвої діяльності, але лише їхнє поєднання створює цілісну систему, яка відповідає сучасним викликам освіти та ринку праці. Запропоновано авторське визначення іншомовної компетентності майбутніх магістрів нефілологічних спеціальностей як інтегративної здатності ефективно використовувати іноземну мову у професійній, академічній та міжкультурній діяльності на основі лінгвістичних, комунікативних, соціокультурних, прагматичних, дискурсивних і рефлексивних знань, умінь і здатностей, підкріплених мотивацією до безперервного саморозвитку. Практична значущість дослідження виявляється у можливості використання результатів для розроблення навчальних програм і курсів професійно орієнтованої іноземної мови, створення систем оцінювання рівня сформованості окремих компонентів, а також впровадження методик, що поєднують мовну підготовку з цифровими й рефлексивними практиками.
Ключові слова: *іншомовна компетентність, лінгвістичний компонент, комунікативний компонент, соціокультурний компонент, прагматичний компонент, дискурсивний компонент, рефлексивний компонент, магістри нефілологічних спеціальностей, професійно орієнтована підготовка, професійна освіта.*

In the context of globalization, digitalization, and increasing requirements for academic mobility, a foreign language for this category of students functions as a practical resource necessary for performing professional tasks, engaging in scientific communication, and integrating into the international professional environment. Unlike philological specialties, where foreign language competence is considered the main goal and content of training, for non-philological students, it has an applied character, combining linguistic knowledge with the ability to use it in professional activity. An analysis of current studies by Ukrainian and foreign scholars was carried out, which made it possible to identify key approaches to structuring foreign language competence. It has been shown that the international tradition mainly emphasizes communicative and intercultural dimensions, whereas Ukrainian researchers consistently develop professionally oriented models in which terminological accuracy, genre and stylistic appropriateness, and digital practices play a significant role. It has been established that the structure of foreign language competence has an integrative character and includes six interrelated components: linguistic, communicative, sociocultural, pragmatic, discursive, and reflective. Each of them ensures a specific aspect of speech activity, but only their combination creates a holistic system that meets the modern challenges of education and the labor market. The article proposes the author's definition of foreign language competence of future master's students in non-philological specialties as an integrative ability to effectively use a foreign language in professional, academic, and intercultural activities, based on linguistic, communicative, sociocultural, pragmatic, discursive, and reflective knowledge, skills, and abilities, supported by motivation for continuous self-development. The practical significance of the study lies in the possibility of using its results for the development of curricula and courses in professionally oriented foreign language, the creation of systems for assessing the level of formation of individual components, as well as the implementation of methodologies that combine language training with digital and reflective practices.
Key words: *foreign language competence, linguistic component, communicative component, sociocultural component, pragmatic component, discursive component, reflective component, master's students in non-philological specialties, professionally oriented training, professional education.*

Постановка проблеми. Питання формування іншомовної компетентності у сучасній системі вищої освіти має стратегічне значення, оскільки володіння іноземною мовою є не лише вимогою глобалізованого ринку праці, але й інструментом професійної самореалізації, академічної

мобільності та міжкультурної взаємодії. Традиційні підходи, що тривалий час зводилися до засвоєння граматичних правил і словникового запасу, не можуть у повній мірі відповідати потребам магістрів нефілологічних спеціальностей. Для цієї категорії студентів іноземна мова постає не як самоціль, а як практичний ресурс для виконання професійних завдань, участі у наукових проєктах, розширення академічних горизонтів та інтеграції у міжнародне середовище.

Проблема полягає у тому, що наукові визначення іншомовної компетентності є надзвичайно різноманітними й не завжди враховують специфіку підготовки студентів нефілологічних спеціальностей. У зарубіжних дослідженнях домінують комунікативні й інтеркультурні підходи, тоді як в українському дискурсі дедалі частіше підкреслюється потреба у професійно орієнтованій структурі, де провідного значення набуває фахова термінологія, прагматичність мовлення та вміння використовувати цифрові інструменти. Додатковою складністю є інтеграція цифрового виміру, який сьогодні стає невід'ємною частиною будь-якої компетентності. Магістранти нефілологічних спеціальностей активно користуються онлайн-платформами, мобільними застосунками, віртуальними середовищами й штучним інтелектом, що змінює самі підходи до формування мовленнєвих умінь. У цій ситуації постає потреба оновлення структури іншомовної компетентності. Таким чином, актуальність дослідження зумовлена суперечністю між багатоваріантними науковими визначеннями іншомовної компетентності та практичною потребою в сучасній, комплексній і професійно орієнтованій її структурі для магістрів нефілологічних спеціальностей.

Аналіз актуальних досліджень. Науковий дискурс щодо іншомовної компетентності характеризується значною варіативністю визначень, що зумовлено як еволюцією освітніх парадигм, так і трансформаціями суспільних запитів. У міжнародній традиції домінують комунікативні та інтеркультурні підходи [1-3; 5], у яких іншомовна компетентність визначається як здатність ефективно взаємодіяти у багатомовному середовищі з урахуванням соціальних і культурних викликів. Проте для української системи вищої освіти особливого значення набувають ті інтерпретації, які інтегрують мовні знання з професійними та враховують вимоги конкретних галузей підготовки. Так, українські науковці дедалі частіше підкреслюють професійну спрямованість іншомовної компетентності фахівців. Д. Вороніна [8] розглядає іншомовну компетентність крізь призму інтеграції комунікативних, соціокультурних і прагматичних складових, роблячи акцент на їхньому впливі на професійну діяльність. Дослідження Г. Чередніченко [10] пропонують адаптацію поняття для технічної освіти, де важливими є володіння професійною термінологією та специфічними жанрами дискурсу.

Важливим напрямом сучасних українських досліджень є включення цифрової складової до структури іншомовної компетентності. Так, Л. Горбатюк, Н. Кравченко, Г. Алєксєєва, Т. Розумна [9] підкреслюють роль мобільних застосунків та онлайн-платформ у підвищенні мотивації студентів нефілологічних спеціальностей до навчання. У дослідженні O. Yurieva, T. Musiichuk, & D. Baisan [7] показано, що поєднання формального та неформального цифрового навчання дозволяє підсилити рефлексивний компонент і забезпечити стійку внутрішню мотивацію студентів. Узагальнюючи підходи і практики, потрібно відзначити, що українські науковці зробили вагомий внесок у переосмислення структури іншомовної компетентності, надавши їй професійно орієнтованого та цифрового вимірів. Це дозволяє сформувати сучасне бачення, яке синтезує універсальні здобутки зарубіжних підходів і специфічні потреби національної системи освіти, щоб забезпечити відповідність вимогам глобалізованого й технологізованого середовища.

Мета і методи дослідження. Метою статті є визначення сучасної структури іншомовної компетентності майбутніх магістрів нефілологічних спеціальностей, яка містить як класичні лінгвістичні та комунікативні складові, так і новітні складові, які увиразнюють професійно орієнтовані та цифрові виміри. Реалізація цієї мети передбачає аналіз еволюції наукових підходів, систематизацію структурних компонентів компетентності, а також обґрунтування їхньої актуальності для сучасної української системи вищої освіти.

Для досягнення мети використано комплекс методів дослідження. Теоретичний аналіз літератури дозволив простежити генезу поняття іншомовної компетентності та виявити основні компоненти, які найчастіше виділяються у вітчизняних і зарубіжних працях. Порівняльний аналіз використано для зіставлення моделей, що сформувалися у міжнародному науковому дискурсі, з тими, які розробляють українські дослідники, що дало змогу визначити особливості професійно орієнтованого підходу. Метод контент-аналізу наукових публікацій забезпечив виявлення тенденцій щодо включення цифрового виміру у структуру компетентності. Особливу увагу приділено працям українських науковців, які акцентують на професійній спрямованості й цифрових практиках у процесі іншомовної підготовки. Саме це стало підґрунтям для формулювання авторського бачення структури іншомовної компетентності, що відповідає вимогам сучасного освітнього та професійного середовища.

Результати дослідження. За результатами аналізу сучасних наукових підходів розроблено відповідне бачення іншомовної компетентності

майбутніх магістрів нефілологічних спеціальностей. На нашу думку, іншомовна компетентність майбутніх магістрів нефілологічних спеціальностей – це інтегративна здатність ефективно використовувати іноземну мову як інструмент професійної, академічної та міжкультурної комунікації, що ґрунтується на системі лінгвістичних, соціокультурних, дискурсивних і прагматичних знань і вмінь, підкріплених стійким прагненням до постійного вдосконалення і саморозвитку для повноцінної реалізації мовленнєвої діяльності в сучасному освітньому та професійному середовищі.

Базовим ядром компетентності залишається лінгвістичний компонент, що охоплює володіння фонетикою, граматикою, лексикою та фаховою термінологією. Саме він забезпечує мовну правильність і точність, без яких неможлива ефективна професійна комунікація. У поєднанні з ним формується комунікативний компонент, який проявляється у здатності вести діалог, дискусію, переговори, брати участь у командній взаємодії та досягати поставлених комунікативних цілей. Важливою складовою є соціокультурний компонент, що відображає орієнтацію у культурних кодах, традиціях та нормах етикету, а також готовність адаптувати мовлення до культурних особливостей співрозмовника. Для магістрантів нефілологічних спеціальностей ця складова має особливу вагу, оскільки вони дедалі частіше залучаються до академічної мобільності та професійної співпраці в міжнародних колективах. Прагматичний компонент забезпечує доречність і функціональність мовлення відповідно до ситуації, мети й жанрових особливостей комунікації. Він формує здатність використовувати іноземну мову як інструмент розв'язання конкретних професійних завдань, що є важливим для студентів нефілологічних спеціальностей. Не менш важливим є дискурсивний компонент, який охоплює вміння створювати зв'язні та логічно структуровані усні й письмові тексти, інтегрувати їх у професійний, академічний і міжкультурний дискурс. Ця складова є підґрунтям для написання наукових статей, підготовки звітів, презентацій і виступів іноземною мовою. Сучасні дослідження виділяють також рефлексивний компонент, що передбачає здатність до самоаналізу, оцінювання якості власного мовлення й вироблення стратегій самовдосконалення. Він тісно пов'язаний із мотивацією, оскільки саме рефлексія стимулює внутрішнє прагнення до підвищення рівня володіння мовою.

Таким чином, результати дослідження дають підстави стверджувати, що структура іншомовної компетентності майбутніх магістрів нефілологічних спеціальностей має інтегративний характер і включає сім взаємопов'язаних компонентів: лінгвістичний, комунікативний, соціокультурний, прагматичний, дискурсивний, рефлексивний та цифровий (рис. 1).

Рис. 1. Компоненти структура іншомовної компетентності майбутніх магістрів нефілологічних спеціальностей

Їхнє поєднання забезпечує готовність студентів до повноцінної професійної, академічної та міжкультурної комунікації у цифровізованому світі.

Обговорення. Отримані результати дозволяють стверджувати, що іншомовна компетентність магістрів нефілологічних спеціальностей має багатовимірний інтегративний характер і водночас відрізняється від традиційних моделей, розроблених для підготовки філологів. Якщо для студентів-філологів володіння іноземною мовою є професійною метою і провідним змістом освітнього процесу, то для студентів нефілологічних спеціальностей іноземна мова виступає інструментом, який забезпечує доступ до професійних знань, міжнародних досліджень та ефективної комунікації в багатомовному середовищі [8]. У цьому полягає основна відмінність між двома типами іншомовної компетентності: для філологів вона є основною спеціалізацією, тоді як для студентів нефілологічних спеціальностей прикладним ресурсом професійної комунікації.

У зарубіжних концепціях комунікативна [2; 3] та інтеркультурна [1; 4] моделі формували універсальне розуміння іншомовної компетентності як здатності ефективно взаємодіяти в соціокультурному середовищі. Проте у професійно орієнтованій освіті українські дослідники [10] послідовно доводять, що для студентів нефілологічних спеціальностей важливим є поєднання мовних знань із термінологічною точністю, жанрово-стильовою відповідністю та умінням використовувати іноземну мову у фаховій діяльності. Це надає іншомовній компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей специфічного прикладного виміру.

Цифровізація освіти також загострює відмінності між філологічною та нефілологічною іншомовною компетентністю. Якщо у програмах підготовки майбутніх філологів цифрові технології розглядаються як додатковий засіб оптимізації навчання мов, то для студентів нефілологічних спеціальностей цифровий вимір стає невід'ємною частиною підготовки та інструментом комунікації. Вони потребують уміння працювати з електронними базами даних, спеціалізованим програмним забезпеченням, онлайн-платформами та мобільними застосунками для розв'язання професійних завдань [7]. У цьому випадку цифрово-мовленнєва грамотність набуває особливої значущості як чинник інтеграції мовної та професійної підготовки.

Порівняння з підготовкою філологів показує, що при формуванні іншомовної компетентності пріоритетними залишаються глибокі лінгвістичні знання, володіння стилістикою та літературними жанрами й перекладацькі вміння [5; 6]. У магістрів нефілологічних спеціальностей акценти зміщуються на прагматичне використання мови, її функціональність і адаптивність до професійного середовища. Це підтверджує, що сучасна модель іншомовної підготовки для студентів нефілологічних спеціальностей має бути не копією з філологічних програм, а окремою структурою, зорієнтованою на практичні потреби та цифрові реалії майбутньої професійної діяльності.

Отже, обговорення отриманих результатів дає підстави вважати, що сучасне бачення іншомовної компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей поєднує універсальні комунікативні й інтеркультурні характеристики з професійно орієнтованими та цифровими вимірами іншомовної комунікації у професійному середовищі.

Висновки. Дослідження дозволило обґрунтувати сучасне бачення структури іншомовної компетентності майбутніх магістрів нефілологічних спеціальностей як багатовимірного інтегративного утворення, що включає лінгвістичний, комунікативний, соціокультурний, прагматичний, дискурсивний та рефлексивний компоненти. Узагальнення наукових підходів показало, що саме взаємодія цих складових забезпечує іншомовну підготовку до повноцінної участі в академічній, професійній та міжкультурній діяльності.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні структури іншомовної компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей. На відміну від традиційних філологічних моделей, що орієнтовані на глибоке опанування мовної системи, літератури й методики викладання, у професійно орієнтованому підході іншомовна компетентність постає як прикладний ресурс, спрямований на розв'язання конкретних завдань майбутнього фахівця. Запропоноване трактування враховує прагматичність, функціональність і міждисциплінарність іншомовної підготовки майбутніх магістрів нефілологічних спеціальностей, що відображає сучасні виклики глобалізованого світу. Практична значущість результатів дослідження полягає у можливості використання визначеної структури як методологічної основи для модернізації навчальних планів та освітніх програм підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Вона може стати орієнтиром для викладачів у розробленні курсів професійно орієнтованої іноземної мови, розробленні інтерактивних завдань, впровадженні рефлексивних практик та використанні цифрових інструментів. Запропоноване бачення також може бути корисним при розробленні систем оцінювання іншомовної компетентності, оскільки воно окреслює конкретні аспекти, за якими можна вимірювати рівень сформованості кожного з компонентів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні інструментів для діагностики рівня сформованості окремих компонентів іншомовної компетентності, а також у створенні інноваційних методик навчання, що інтегрують іноземну мову з фаховими дисциплінами у цифровому освітньому середовищі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters, 1997. URL: https://salo.li/9B5f93f

2. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980. Vol. 1(1). Pp. 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

3. Hymes D. On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, 1972. pp. 269–293.

4. Kramsch C. Culture in foreign language teaching. Routledge, 2013.

5. Savignon S. J. Communicative competence. In J. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 2017. pp. 1–7. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047

6. Taguchi N. Interlanguage pragmatics. In A. Barron, P. Grundy, & G. Yueguo (Eds.), *The Routledge Handbook of Pragmatics*, 2017. pp. 153–167.

7. Yurieva O., Musiichuk T., Baisan, D. Informal english learning with online digital tools: non-linguist students. *Advanced Education*, 2021. Vol. 8(17). Pp. 90–102. https://doi.org/10.20535/2410-8286.223896

8. Вороніна Д. Зміст та структура іншомовної комунікативної компетентності сучасних фахівців. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*, 2017. Вип. 20(2). С. 98–107.

9. Горбатюк Л. В., Кравченко Н. В., Алєксєєва Г. М., Розумна Т. С. Мобільні додатки як засоби формування іншомовної лексичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Т. 74, № 6. С. 150–164. http://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/9029

10. Чередніченко Г. А. Структура іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2018. Вип. 58-59. С. 489–495.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

FORMATION OF NATIONAL-PATRIOTIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS USING CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY

УДК 37.017.4:378.14:37.013.42
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.15
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Бараняк А.П.,
orcid.org/0009-0009-6396-3254
аспірант кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Матвійчук В.В.,
orcid.org/0009-0005-8616-2290
аспірант кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Сучасні суспільно-політичні умови, зокрема виклики, пов'язані з війною, інформаційною агресією та процесом утвердження української державності, зумовлюють необхідність переосмислення змісту національно-патріотичного виховання у системі освіти. Формування національно-патріотичної компетентності майбутніх педагогів стає пріоритетним завданням педагогічної науки і практики, адже саме вчитель є носієм національних цінностей і провідником патріотичних ідей серед учнівської молоді.
Водночас в умовах відкритого інформаційного простору, масових комунікацій і соціальних мереж особливої ваги набуває розвиток критичного мислення, яке забезпечує здатність аналізувати, оцінювати та усвідомлено сприймати інформацію, протидіяти маніпуляціям та пропаганді. Визначено, що поєднання процесу формування національно-патріотичної компетентності з використанням елементів технології розвитку критичного мислення сприятиме формуванню свідомого, відповідального, демократичного патріотизму, заснованого на глибокому розумінні історії, культури й цінностей українського народу.
Встановлено, що «національно-патріотична компетентність майбутнього педагога» визначається як інтегрована особистісно-професійна якість, що виявляється у здатності майбутнього вчителя усвідомлено приймати, відтворювати й поширювати цінності української нації, діяти відповідально в інтересах держави та суспільства, керуючись принципами громадянськості, демократизму, толерантності й гуманізму.
Критичне мислення майбутнього педагога розуміється як тип мислення, що дозволяє робити аргументовані висновки та прогнозувати відповідну поведінку, продукувати нові ідеї в професійній діяльності. Критичне мислення виступає інтелектуальним інструментом формування зрілого патріотизму, заснованого не на емоційному фанатизмі чи формальних деклараціях, а на усвідомленому прийнятті національних цінностей. Завдяки здатності аналізувати інформацію, відокремлювати факти від маніпуляцій, оцінювати альтернативи та прогнозувати наслідки рішень, майбутній педагог формує об'єктивне бачення історичних, культурних і суспільних процесів, що є основою національної ідентичності. Визначено, що розвиток критичного мислення є необхідною умовою ефективного формування національно-патріотичної компетентності, оскільки воно забезпечує перехід від зовнішнього засвоєння патріотичних ідей до внутрішнього переконання й усвідомленої дії, що відповідає завданням сучасної педагогічної освіти.

Ключові слова: *національно-патріотична компетентність, критичне мислення, технологія розвитку критичного мислення, патріотизм, майбутні педагоги.*

Modern socio-political conditions, in particular the challenges associated with war, information aggression and the process of establishing Ukrainian statehood, necessitate a rethinking of the content of national-patriotic education in the education system. The formation of national-patriotic competence of future teachers is becoming a priority task of pedagogical science and practice, because it is the teacher who is the bearer of national values and the conductor of patriotic ideas among students.
At the same time, in the conditions of an open information space, mass communications and social networks, the development of critical thinking is of particular importance, which provides the ability to analyze, evaluate and consciously perceive information, to counteract manipulation and propaganda. It has been determined that the combination of the process of forming national-patriotic competence with the use of elements of the technology for the development of critical thinking will contribute to the formation of conscious, responsible, democratic patriotism, based on a deep understanding of the history, culture and values of the Ukrainian people.
It has been established that the «national-patriotic competence of a future teacher» is defined as an integrated personal and professional quality, which is manifested in the ability of a future teacher to consciously accept, reproduce and spread the values of the Ukrainian nation, to act responsibly in the interests of the state and society, guided by the principles of citizenship, democracy, tolerance and humanism.
Critical thinking of a future teacher is understood as a type of thinking that allows one to make reasoned conclusions and predict appropriate behavior, to produce new ideas in professional activity. Critical thinking acts as an intellectual tool for the formation of mature patriotism, based not on emotional fanaticism or formal declarations, but on the conscious acceptance of national values. Thanks to the ability to analyze information, separate facts from manipulations, evaluate alternatives and predict the consequences of decisions, a future teacher forms an objective vision of historical, cultural and social processes, which is the basis of national identity. It is determined that the development of critical thinking is a necessary condition for the effective formation of national-patriotic competence, since it ensures the transition from external assimilation of patriotic ideas to internal conviction and conscious action, which meets the tasks of modern pedagogical education.

Key words: *national-patriotic competence, critical thinking, technology for the development of critical thinking, patriotism, future teachers.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні виклики, пов'язані з війною, інформаційними впливами та глобалізаційними процесами, вимагають від українського суспільства консолідації навколо спільних цінностей, збереження національної ідентичності та утвердження

громадянської позиції. Саме педагоги покликані стати провідниками цих процесів, адже їхня діяльність безпосередньо впливає на світогляд і громадянське становлення молодого покоління.

У контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» та Державної національної програми патріотичного виховання актуалізується завдання підготовки педагога як носія національно-патріотичних цінностей, здатного критично мислити, протидіяти маніпулятивним впливам і формувати в учнів свідоме, а не декларативне ставлення до держави. Використання технології розвитку критичного мислення відкриває нові можливості для гармонійного поєднання когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного аспектів національно-патріотичної компетентності.

Тож, проблема формування національно-патріотичної компетентності майбутніх педагогів відповідає нагальним потребам сучасної української освіти й суспільства, оскільки сприяє підготовці професіонала, здатного не лише відтворювати, а й творчо інтегрувати національно-патріотичні цінності у навчально-виховний процес, формуючи в учнів покоління нової доби критично мислячих, свідомих і відповідальних громадян України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування критичного мислення особистості наразі доволі ґрунтовно досліджується у студіях зарубіжних (J. A. Braus, M. Lipman, D. F. Halpern, W. Huitt, P. A. Facione, D. Wood) та вітчизняних (С. Бадер, О. Караман, В. Курило, О. Пометун, М. Починкова, С. Терно, В. Ягоднікова та ін.) учених.

Так, М. Ліпман (M. Lipman) уважається засновником дитячої філософії, а критичне мислення трактує як звику мислити розумно, логічно та самостійно [12]. Д. Халперн (D. F. Halpern) розглядає критичне мислення як здатність аналізувати аргументи, інтерпретувати інформацію, логічно мислити та застосовувати набуті знання у нових ситуаціях [9]. Ще глибше аналізує критичне мислення В. Хьюїт (W. Huitt) та визначає його як вищий рівень когнітивних процесів, що забезпечує здатність вирішувати проблеми, приймати зважені рішення, оцінювати аргументи та докази [10]. П. Фаччіоне (P. A. Facione) визначав критичне мислення через цілеспрямоване, саморегульоване судження, що вміщує в собі інтерпретацію, аналіз, оцінку та пояснення [8]. З іншого боку Дж. Вуд (D. Wood) повязував критичне мислення з самостійністю (у навчанні, судженнях, запитаннях, висновках) [14]. J. A. Braus підкреслює значення критичного мислення як уміння аналізувати соціально-екологічні проблеми в світі [7].

Українські учені здебільшого орієнтовані на дослідження процесу формування критичного мислення та відповідних шляхів у різних вікових категорій. Так, С. Бадер, М. Починкова та В. Ягоднікова зосереджують увагу на технології формування критичного мислення, описують її цільовий, концептуальний компоненти, та відповідний інструментарій [2; 6]. Курило, О. Караман визначають критичне мислення як засіб інформаційної безпеки особистості у сучасному мінливому світі [11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Натомість, проблема формування національно-патріотичної компетентності майбутніх педагогів з використанням технології розвитку критичного мислення все ще потребує більш ґрунтовного наукового пошуку.

Отже, **метою** статті є визначення й характеристика шляхів формування національно-патріотичної компетентності майбутніх педагогів з використанням технології розвитку критичного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, зупинимось на сутності провідних понять дослідження, а саме: «національно-патріотична компетентність» та «критичне мислення». Категорія «національно-патріотична компетентність» тлумачиться наразі як сукупність знань, умінь, навичок, переконань, переживань, орієнтацій, які сприяють усвідомленню відповідальності і обов'язку перед співвітчизниками і державою [3, с. 397].

Існує близьке трактування, подане О. Федоренко в контексті національно-патріотичної вихованості – «готовність молодої людини до патріотичної діяльності як внутрішнього системного утворення, що передбачає п'ять основних компонентів – освітній, фізичний, психологічний, соціальний і духовний» [5, с. 280].

Також знаходимо визначення провідного поняття у роботі А. Рашевської, яка аналізує професійну підготовку майбутніх дизайнерів – це сукупність знань, умінь і навичок, що формують всебічно розвинену особистість, яка через проєктну культуру етнодизайну може реалізовувати та здійснювати концептуальне проєктування об'єктів дизайну з урахуванням історичних, культурних та етнічних особливостей, усвідомлюючи культурно-історичні зв'язки та популяризуючи українську культуру та мистецтво [13].

Тож, сутність поняття «національно-патріотична компетентність майбутнього педагога» визначаємо як інтегровану особистісно-професійну якість, що виявляється у здатності майбутнього вчителя усвідомлено приймати, відтворювати й поширювати цінності української нації, діяти відповідально в інтересах держави та суспільства, керуючись принципами громадянськості, демократизму, толерантності й гуманізму.

Ця компетентність охоплює систему знань про історію, культуру, традиції та державні символи України; ціннісно-мотиваційну спрямованість на служіння суспільному благу й збереження національної ідентичності; емоційно-вольову готовність

Таблиця 1

Взаємозв'язок критичного мислення та сформованості національно-патріотичної компетентності

Компоненти національно-патріотичної компетентності	Характеристики критичного мислення	Взаємозалежність
Усвідомлення національної ідентичності, історії, культури українського народу	Здатність аналізувати джерела інформації, вирізняти факти від психологічних операцій у соціальних мережах	Критичне мислення сприяє уникненню стереотипів та пропаганди, забезпечує об'єктивне розуміння історичних процесів
Повага до державних символів, цінностей та традицій	Здатність оцінювати різні точки зору, робити аргументовані судження	Критичне мислення сприяє формуванню свідомого ставлення до символіки та традицій без формалізму та сліпого копіювання чи фанатизму
Відповідальність перед суспільством та державою, толерантність	Сформоване уміння оцінювати ризики та альтернативи, вести дискусію, робити об'єктивні висновки.	Критичне мислення сприяє формуванню громадянської зрілості, дозволяє гармонійно поєднувати національні цінності та демократичні принципи
Готовність захищати та відстоювати інтереси держави	Здатність прогнозувати наслідки прийнятих рішень, моделювати подальші дії	Критичне мислення дозволяє приймати відповідальні рішення як у подальшій професійній діяльності, так і в повсякденному житті
Активна громадянська позиція	Здатність до самостійності мислення, уміння ставити під сумнів шаблонні схеми та конструкції, кліше	Критичне мислення забезпечує свідоме включення у громадське життя, а не просто формальну участь.

до захисту державних інтересів; а також практичну здатність реалізовувати патріотичне виховання у професійній діяльності.

Своєю чергою, сутність критичного мислення сьогодні доволі ґрунтовно потрактована у роботах С. Бадер та М. Починкової. Учені характеризують дану дефініцію як «тип мислення, що на основі поєднання логічних та рефлексивних навичок у процесі роботи з інформацією дозволяє робити аргументовані оцінки і висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах невизначеності крізь призму наявних ціннісно-смислових орієнтацій людини» [1; 2]. Такий тип мислення дозволяє особистості працювати з інформацією не пасивно, а активно: ставити питання, аналізувати джерела, оцінювати аргументи, приймати обґрунтовані рішення, робити висновки та навіть генерувати нові ідеї в умовах невизначеності. Тож, критичне мислення – це не просто набір когнітивних умінь, але цілісна психолого-педагогічна компетентність, яка реалізується через конкретні дії, судження й рішення. Саме ці вміння дозволяють майбутньому педагогу відрізняти справжні національні цінності від маніпуляцій та ідеологічних кліше**,** тобто формувати патріотизм на основі переконань, а не на рівні декларацій чи нав'язаних догм. Уважаємо, що це закладає основу для свідомої національно-патріотичної компетентності.

Зупинимось на зв'язку національно-патріотичної компетентності та розвиненого критично мислення майбутнього фахівця педагогічної галузі. Перш за все, здобувач за допомогою розвинутого критичного мислення здатен ефективно аналізувати медіа контент в соціальних мережах та загалом на просторах Інтернету, розпізнавати психологічні маніпуляції та фейки. У майбутньому такий педагог стане здатним до практичного прояву національно-патріотичної компетентності, адже він стане своєрідним провідником національної ідентичності в умов ментальних війн, навчаючи учнів аналізувати пропагандистські наративи.

По-друге, критичне мислення включає рефлексивний компонент, тобто здатність аналізувати власні погляди та переконання та піддавати їх аналізу з точки зору нової інформації [4]. Тож, критичне мислення сприяє не просто відтворювати українські традиції у професійній діяльності майбутнього педагога, а й переосмислювати їх і творчо інтегрувати в освітній процес. Очевидно, що це є показником національно-патріотичної компетентності майбутнього фахівця.

По-третє, національно-патріотична компетентність передбачає не лише комплекс сформованих знань й уявлень, а й практичний аспект – участь у громадських проєктах, культурних ініціативах, волонтерській діяльності тощо. Саме критичне мислення дозволяє розвивати здатність приймати обґрунтовані рішення у важливих ситуаціях морального вибору, а також під час суспільно корисної діяльності. Це робить майбутнього педагога здатним планувати та організовувати процес патріотичного виховання з учнями на засадах національно-патріотичних ідей.

Таким чином, критичне мислення стає когнітивною основою для формування національно-патріотичної компетентності майбутнього педагога, адже дозволяє: сприймати національні цінності свідомо, протистояти деструктивним інформаційним упливам, розуміти патріотизм не як догму, а як елемент ідентичності нації, виховувати усвідомлене ставлення до держави та нації у майбутніх учнів.

Представимо взаємозв'язок критичного мислення та національно-патріотичної компетентності майбутнього педагога у вигляді таблиці 1.

Висновки. Отже, критичне мислення виступає інтелектуальним інструментом формування зрілого патріотизму, заснованого не на емоційному фанатизмі чи формальних деклараціях, а на усвідомленому прийнятті національних цінностей. Завдяки здатності аналізувати інформацію, відокремлювати факти від маніпуляцій, оцінювати альтернативи та прогнозувати наслідки рішень, майбутній педагог формує об'єктивне бачення історичних, культурних і суспільних процесів, що є основою національної ідентичності. Критичне мислення сприяє розвитку відповідальності, громадянської зрілості, толерантності та активної позиції, допомагає гармонізувати патріотичні почуття з демократичними цінностями.

Уважаємо, що розвиток критичного мислення є необхідною умовою ефективного формування національно-патріотичної компетентності, оскільки воно забезпечує перехід від зовнішнього засвоєння патріотичних ідей до внутрішнього переконання й усвідомленої дії, що відповідає завданням сучасної педагогічної освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у характеристиці інструментарію технології критичного мислення щодо формування національно-патріотичної компетентності майбутніх педагогів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бадер С.О. Соціально-емоційне навчання як умова ефективного формування критичного мислення громадян. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип.81. Т. 1. С. 32–38;

2. Бадер С.О., Починкова М.М. Структура критичного мислення особистості. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Т. 1. С. 91–97.

3. Порохнавець О.М. Наукова інтерпретація сутності поняття «національно-патріотична компетентність» в психолого-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2015. № 67. Т. 1. С. 395–399.

4. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук ; спец. 13.00.04 – теор. і мет. проф. освіти, 2021. 572 с.

5. Федоренко О. Сутність і основні характеристики національно-патріотичної вихованості особистості: філософський аспект. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету.* 2017. №1(18). С. 278–284.

6. Ягоднікова В. В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти.* 2009. Вип. 11 (1). С. 190–196.

7. Braus J. A., Wood D. Environmental education in the Schools. Creating Program that Works! New York: MOO44, Peace Corps, 1993. 500 p.

8. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations : Reports – Research/Technical / American Philosophical Association. Newark, 1990. 112 p.

9. Halpern D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. 5th ed. New York: Psychology Press, 2014. 507 p

10. Huitt W. G. Critical Thinking: An Overview Valdosta: Valdosta State University, 1998. URL: https://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html

11. Kurylo, V., Karaman, O., Bader, S., Pochinkova, M., & Stepanenko, V. Critical thinking as an information security factor in the modern world. Social & Legal Studios, 2023. 6(3). 67–74.

12. Lipman M. Criticalthinking: What can it be ? / Educational Leadership. Matthew Lipman / (46) 1, 1988. P. 38–43.

13. Rashevska A. Theoretical and methodological basis for the formation of national-patriotic competence of future designers. Українські студії в європейському контексті. 2024. № 9. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Rashevska_2024_354.pdf

14. Wood D. How Children Think and Learn: The Social Contexts of Cognitive Development. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishing, 1998. 256 p.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

PRINCIPLES OF RESILIENCE FORMATION AMONG PUBLIC ADMINISTRATION ACTORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

УДК 37.015.3:159.923
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.16
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Безгинський Ю.С.,
orcid.org/0009-0008-4023-6399
канд. юрид. наук,
докторант кафедри соціальної педагогіки
Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(Полтава, Україна)

У статті висвітлено теоретико-методологічні засади формування резильєнтності суб'єктів публічного управління як однієї з базових професійно значущих якостей, необхідних для ефективної діяльності в умовах високої соціальної відповідальності, постійних трансформацій та стресових впливів. Обґрунтовано, що резильєнтність визначається як комплексна інтегральна характеристика особистості, що включає здатність до адаптації, відновлення, збереження професійної ефективності в умовах невизначеності та кризових ситуацій. Проаналізовано сучасний стан дослідження проблематики резильєнтності у працях вітчизняних і зарубіжних учених, які розглядають її як ключовий ресурс стійкості, мотиваційної стабільності, емоційного самоконтролю та професійного довголіття. Виокремлено недостатньо досліджені аспекти проблеми, зокрема – відсутність цілісної концепції її формування саме під час професійної підготовки майбутніх управлінців. Центральне місце в дослідженні займає визначення й характеристика базових принципів, що забезпечують цілісність і результативність процесу формування резильєнтності під час професійної підготовки. До них віднесено принципи інтегративного підходу, цілісності, контекстуальності, активності та самостійності, розвитку та динамічності, міждисциплінарності. Розкрито зміст кожного з принципів та окреслено педагогічні умови їх реалізації у процесі навчання, серед яких застосування інтерактивних технологій, моделювання кризових ситуацій, впровадження програм емоційного тренінгу, розвиток навичок саморегуляції та критичного мислення, створення безпечного і підтримувального освітнього середовища. Підкреслено необхідність міждисциплінарного підходу до формування резильєнтності, що інтегрує знання з психології, педагогіки, менеджменту та комунікації. Доведено, що впровадження запропонованої системи принципів у практику професійної підготовки здатне підвищити рівень психологічної стійкості, адаптивності та професійної компетентності майбутніх державних службовців, а також запобігти розвитку емоційного вигорання в умовах стресогенних чинників професійної діяльності. Стаття має теоретичне та практичне значення для удосконалення освітніх програм у галузі публічного управління та слугує підґрунтям для подальших досліджень у сфері формування особистісної стійкості управлінців.

Ключові слова: *резильєнтність, публічне управління, професійна підготовка, психологічна стійкість, державна служба.*

The article highlights the theoretical and methodological foundations of developing resilience in public administration actors as one of the fundamental professionally significant qualities necessary for effective performance under conditions of high social responsibility, constant transformations, and stressful influences. It is substantiated that resilience is defined as a complex, integral personal characteristic that encompasses the ability to adapt, recover, and maintain professional effectiveness in conditions of uncertainty and crisis. The current state of resilience research is analyzed through the works of domestic and foreign scholars, who view it as a key resource for stability, motivational consistency, emotional self-control, and professional longevity. Insufficiently studied aspects of the issue are identified, particularly the lack of a comprehensive concept for its formation during the professional training of future managers. The study emphasizes the definition and description of basic principles that ensure the integrity and effectiveness of the resilience formation process during training. These include the principles of integrative approach, integrity, contextuality, activity and independence, development and dynamism, and interdisciplinarity. The content of each principle is revealed, and the pedagogical conditions for their implementation in the learning process are outlined, including the use of interactive technologies, simulation of crisis situations, implementation of emotional training programs, development of self-regulation and critical thinking skills, and the creation of a safe and supportive educational environment. The necessity of an interdisciplinary approach to resilience formation is emphasized, integrating knowledge from psychology, pedagogy, management, and communication. It is proven that the implementation of the proposed system of principles into professional training practice can enhance the psychological stability, adaptability, and professional competence of future civil servants, as well as prevent the development of emotional burnout under the stressogenic factors of professional activity. The article has both theoretical and practical significance for the improvement of educational programs in the field of public administration and serves as a basis for further research on the formation of managerial personal resilience.

Key words: *resilience, public administration, professional training, psychological stability, civil service.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні та світі, висувають нові вимоги до діяльності суб'єктів публічного управління. Високий рівень турбулентності, політичні, соціально-економічні та безпекові виклики вимагають від управлінських кадрів здатності ефективно функціонувати в умовах невизначеності, оперативно адаптуватися до змін та зберігати психологічну стійкість. У цьому контексті надзвичайно важливою стає проблема формування резильєнтності як здатності долати труднощі, витримувати високі навантаження, зберігати працездатність та мобілізовувати внутрішні ресурси для досягнення цілей.

Питання розвитку резильєнтності набуває особливого значення саме у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців публічного управління, адже закладає підґрунтя для їхньої подальшої успішної діяльності в умовах криз і постійних змін. У контексті цих змін зазнає еволюції й сама концепція резильєнтності, яка дедалі більше акцентує увагу на здатності особистості пристосовуватися, підтримувати внутрішню стабільність і ефективно реагувати на виклики сучасного життя. Відсутність достатнього рівня резильєнтності у суб'єктів публічного управління призводить до професійного вигорання, неефективного управління, зниження якості надання адміністративних послуг і, зрештою, до втрати довіри громадян до інституцій влади [10, с. 43–49]. Формування резильєнтності вже на етапі професійної підготовки майбутніх управлінців є одним із ключових завдань освітніх програм у сфері публічного управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика резильєнтності розглядається у працях О. Мерзлякової, О. Волошиної, О. Корольчук, О. Босак, Н. Чубінської, Р. Бончук, О. Прокоф'євої, які аналізують її як феномен психологічної стійкості особистості, соціальних систем та організацій. Зокрема, О. Мерзлякова визначає резильєнтність як багатовимірний конструкт, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, та підкреслює необхідність її цілеспрямованого розвитку в освітньому середовищі. О. Волошина розглядає резильєнтність соціальних систем у кризових станах, акцентуючи на ролі адаптивних механізмів та управління ризиками. Важливим аспектом є концепт «національної резильєнтності», який, за визначенням М. Білинської та О. Корольчука, охоплює здатність державних інститутів і громадянського суспільства протидіяти викликам і швидко відновлюватися після криз. О. Корольчук, у свою чергу, розглядає управління змінами як ключовий фактор побудови національної резильєнтності в умовах глобалізаційних викликів, підкреслюючи необхідність підготовки кадрів, здатних ініціювати й реалізовувати зміни [1–6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зростання кількості досліджень з обраної проблеми, питання інтеграції принципів формування резильєнтності безпосередньо в програми підготовки майбутніх публічних управлінців досі залишається недостатньо розробленим. У працях Р. Бончука, Ю. Коробко та О. Прокоф'євої визначено ключові підходи до трактування феномену резильєнтності, але відсутні конкретні педагогічні механізми її розвитку в управлінських освітніх програмах [6]. Н. Волинець досліджує резильєнтність як ресурс планування майбутнього, проте розглядає її передусім у контексті індивідуального розвитку [7]. Д. Дубінін пропонує структурно-змістовий аналіз феномену резильєнтності та діагностичний інструментарій, що важливо для оцінювання рівня сформованості цієї якості, але не визначає принципи її педагогічного забезпечення [8]. Д. Мазурець встановлює зв'язок між резильєнтністю та флексибільністю у період війни, що підкреслює необхідність формування у майбутніх управлінців адаптивності, однак не описує практичних освітніх стратегій [9]. Л. Тимочко аналізує організаційну резильєнтність у контексті кризових викликів, наголошуючи на значенні корпоративної культури та управлінських стратегій [10]. В. Чумаков висвітлює методи дослідження резильєнтності, що є корисним для подальшої наукової розробки теми, але не окреслює механізмів формування цієї якості в освітньому процесі [11]. Отже, існує потреба у визначенні системи принципів, які можуть стати методологічним підґрунтям для впровадження розвитку резильєнтності у професійну підготовку суб'єктів публічного управління.

Мета статті: визначення й обґрунтування принципів формування резильєнтності суб'єктів публічного управління в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Резильєнтність або психологічна стійкість, постала фокусом уваги наукової спільноти відносно недавно, останні 40–50 років, коли світ увійшов в певну «зону турбулентності». На зміну SPOD-світу (Steady – стійкий; Predictable – передбачуваний; Ordinary – простий; Definite – визначений) прийшов світ VUCA (Volatility – нестабільний; Uncertainty – невизначений; Complexity – складний; Ambiguity – неоднозначний), і післяковідний світ BANI (Brittle – крихкий, Anxious – тривожний, Nonlinear – нелінійний, Incomprehensible – незбагненний), тому вже зараз футурологи розмірковують про наступну фазу світу, якому притаманні розвиток штучного інтелекту, роботів, синтетичної їжі з одночасними катаклізмами природними, політичними, соціальними, у якому більшості населення планети буде потрібно виживати [1, с. 96].

Резильєнтність публічних службовців у цьому новому контексті виходить далеко за межі здатності долати особистісні та професійні стреси. Вона включає в себе критично важливу здатність приймати обґрунтовані рішення і здійснювати ефективні дії, які б відповідали глибинним цінностям сталого розвитку, враховуючи при цьому не лише безпосередні та очевидні короткотермінові наслідки прийнятих рішень, але й їхній потенційний довгостроковий вплив на добробут майбутніх поколінь, стан навколишнього природного середовища та загальну стійкість планети в цілому. Це вимагає від публічних управлінців не лише високого рівня професійної компетентності, але й розвиненого етичного світогляду, здатності до системного мислення та усвідомлення власної відповідальності за майбутнє. Формування такої глибокої орієнтації на цінності сталого розвитку

вимагає комплексного і багатогранного підходу до розробки і реалізації навчальних програм для публічних управлінців. Виконавчий директор Глобального центру стійкості та благополуччя та розробник програми Resilient Option A. Суд визначає резильєнтність як здатність протистояти труднощам, відновлюватися та розвиватися, незважаючи на життєві негаразди. Ключовим аспектом різільєнтності особистості він розглядає набір навичок, над якими вона може працювати та розвивати сама, а також за допомогою соціальної підтримки та доступних освітніх ресурсів. За даними Американської психологічної асоціації (APA) ключовими чинниками, які сприяють особистій стійкості, включають: мисленнєві, комунікативні, організаційні та інші особистісні навички аналізувати, розуміти та вивчати все те, що відбувається з людиною та взаємодіяти з цим; її конкретні копінг-стратегії та наявність і якість соціальних ресурсів, які людина може використовувати [7, с. 21–22].

Резильєнтність забезпечує здатність публічних службовців зберігати психологічну стійкість, працездатність і мотивацію в умовах стресу та криз, швидко адаптуватися до змін і відновлюватися після несприятливих подій. Формування резильєнтності слід розглядати як комплексний процес, що поєднує розвиток когнітивної гнучкості, емоційної стабільності, навичок саморегуляції, міжособистісної комунікації та адаптивного мислення [9, с. 7 – 18]. Її розвиток вимагає системного впровадження комплексу методичних засад, серед яких ключову роль відіграють принципи – базові ідеї та вимоги, що визначають зміст, структуру, форми та методи професійної підготовки майбутніх управлінців.

Розвиток резильєнтності має бути інтегрованим компонентом освітніх програм для публічних управлінців, а не ізольованим модулем. Принцип інтегративного підходу являє собою органічне поєднання теоретичних положень, ретельно відібраних з широкого спектру різноманітних наукових дисциплін. Серед них особливе місце займають фундаментальні теорії управління, що розкривають закономірності функціонування публічних інституцій та поведінки управлінців; глибокі психологічні знання про механізми стресу, копінгу та адаптації особистості; прогресивні педагогічні концепції, спрямовані на ефективну передачу знань, формування навичок та розвиток особистісних якостей, а також соціологічні дослідження соціальної взаємодії, підтримки та впливу соціального контексту на поведінку індивіда. Інтегративний підхід не обмежується лише теоретичним синтезом. Він передбачає також практичне застосування отриманих знань та принципів, наприклад, у навчальному процесі. А це означає, що програма професійної підготовки розроблена таким чином, аби слухачі мали можливість не лише ознайомитися з теоретичними концепціями резильєнтності, але й також активно застосовувати їх на практиці через різноманітні інтерактивні методи навчання, такі як аналіз конкретних ситуацій (кейс-стаді), рольові ігри, моделювання професійних сценаріїв та виконання практичних завдань, що імітують реальні виклики публічного управління [12]. Зокрема, в освітніх програмах Національної академії державного управління при Президентові України останніми роками запроваджуються спецкурси, спрямовані на розвиток soft skills і coping-стратегій.

Принцип цілісності підкреслює необхідність нерозривної єдності теоретичної підготовки та практичної діяльності. Оскільки резильєнтність є здебільшого практичною якістю, її неможливо сформувати лише шляхом засвоєння теорії – потрібне активне залучення слухачів до реальних або змодельованих ситуацій, що вимагають прояву стійкості та адаптивності. Цілісність передбачає також забезпечення наступності між етапами навчання і майбутньою професійною діяльністю шляхом організації стажувань, практик і використання навчальних кейсів з публічного управління. Програми професійної підготовки повинні бути розроблені таким чином, щоб отримані знання та навички були безпосередньо релевантними до реальних завдань та викликів, з якими стикаються публічні службовці у своїй повсякденній роботі. Залучення до навчального процесу практикуючих фахівців, організація стажувань та практик у державних установах, а також використання реальних прикладів з практики публічного управління як навчальних кейсів сприяють підвищенню практичної цінності навчання та забезпечують кращу підготовку слухачів до майбутньої професійної діяльності в умовах невизначеності та стресу [13].

Принцип контекстуальності посідає особливе місце серед методологічних засад формування стійкості суб'єктів публічного управління, так як він підкреслює нерозривний взаємозв'язок між проявом та розвитком цієї важливої якості та конкретним соціально-професійним середовищем, в якому працюють публічні службовці. Резильєнтність завжди формується в конкретному соціально-професійному середовищі, тому процес підготовки повинен враховувати специфіку діяльності майбутніх управлінців: рівень управління, сферу компетенції, типові стресові фактори, соціальні та організаційні умови [5, с. 23–26]. Використання контекстуального підходу передбачає аналіз реальних управлінських кейсів, розгляд прикладів подолання криз, розвиток навичок міжособистісної комунікації, командоутворення, мережевої взаємодії та соціальної підтримки як важливих чинників стійкості, а також передбачає формування глибокого розуміння важливої ролі соціальної підтримки та ефективної мережевої взаємодії у забезпеченні їхньої особистої та професійної стійкості. Публічні службовці рідко діють ізольовано, адже їхня

робота передбачає тісну співпрацю з колегами, представниками інших державних органів, громадськими організаціями та громадянами. Наявність міцних та довірливих соціальних зв'язків, здатність ефективно комунікувати та налагоджувати партнерські відносини, вміння звертатися за допомогою та підтримкою у складних ситуаціях є важливими факторами, які сприяють підвищенню стійкості до стресу та полегшують процес адаптації до змін, тому навчальні програми зобов'язанні включати елементи, спрямовані на розвиток навичок міжособистісної комунікації, командоутворення, управління конфліктами та побудови ефективних професійних мереж

Принцип активності та самостійності ґрунтується на глибокому розумінні того, що процес навчання не повинен зводитися до пасивного сприйняття слухачами готової інформації, що транслюється викладачем. Натомість, він має бути активно спрямований на стимулювання їхньої власної пізнавальної діяльності, залучення до активної участі у всіх етапах навчального процесу, заохочення до самостійної роботи, критичного осмислення отриманих знань та їхнього свідомого застосування на практиці. Даний принцип вимагає перетворення здобувачів на активних суб'єктів навчального процесу. Вони мають не лише засвоювати готові знання, а й брати участь у дискусіях, аналізі кейсів, проєктній і дослідницькій діяльності, що стимулює критичне мислення, ініціативність та відповідальність. Неабияк важливим є формування навичок саморефлексії та самооцінки власного рівня стійкості, а також оволодіння індивідуальними стратегіями подолання стресу та управління ресурсами.

Принцип розвитку та динамічності, як одна з наріжних методологічних засад формування резильєнтності суб'єктів публічного управління в процесі їхньої професійної підготовки, глибоко вкорінений у розумінні еволюційної природи людської психіки та постійно мінливого характеру професійного середовища. Резильєнтність не є статичною якістю, а формується та вдосконалюється протягом усього професійного життя. Тому професійна підготовка має бути орієнтована на створення умов для безперервного навчання, саморозвитку і підтримки менторства, наставництва та коучингу. Необхідне впровадження системи підвищення кваліфікації, тренінгів з управління стресом, розвитку емоційного інтелекту, а також формування організаційної культури, що заохочує інновації, ініціативність і підтримує психологічне благополуччя співробітників. Однією з основних умов для впровадження принципу розвитку та динамічності є створення і підтримка ефективної системи безперервного навчання та саморозвитку для всіх учасників публічного управління [6, с. 665–674]. Ключовим аспектом принципу розвитку та динамічності є також створення в державних установах сприятливого організаційного середовища, яке б активно підтримувало психологічне благополуччя всіх працівників та створювало умови для постійного розвитку їхніх адаптаційних можливостей.

Принцип міждисциплінарності посідає провідне місце серед методологічних засад, що забезпечують ефективне формування резильєнтності у суб'єктів публічного управління. Його значення полягає у впровадженні комплексного й багатогранного підходу до осмислення та розвитку цієї якості. Формування резильєнтності неможливо забезпечити в межах лише однієї наукової галузі, адже здатність до стійкості та адаптації ґрунтується на взаємодії психологічних, педагогічних, управлінських і соціальних чинників. Тому поєднання знань і методологічних підходів із різних сфер науки є необхідною умовою для створення цілісної та результативної системи професійної підготовки майбутніх управлінців.

Реалізація зазначених принципів передбачає розробку комплексних освітніх програм, які поєднують лекційні, практичні та тренінгові форми роботи, інтегрують знання з психології, менеджменту, соціології та педагогіки. Важливо створити систему моніторингу рівня резильєнтності здобувачів освіти, що може ґрунтуватися на адаптованих опитувальниках і методиках, а також залучати до освітнього процесу практиків, здатних передати досвід подолання кризових ситуацій [11].

Висновки. Отже, формування резильєнтності суб'єктів публічного управління у процесі професійної підготовки має ґрунтуватися на системі педагогічних принципів, що забезпечують комплексний, суб'єктно-орієнтований, практико-орієнтований і безперервний підхід. Така система сприятиме підвищенню ефективності управлінської діяльності, зниженню ризику професійного вигорання та підвищенню готовності управлінських кадрів до роботи в умовах криз і викликів. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка моделей оцінювання резильєнтності та створення адаптивних навчальних модулів для різних категорій управлінців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мерзлякова О. Резильєнтність або психологічна стійкість: концепт, вимірювання, розвиток (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*. 2023. Вип. 18. С. 96–120. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737733/

2. Волошина О. Резильєнтність соціальних систем в кризових станах. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. С. 39–45. URL: http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/279898

3. Білинська М. М., Корольчук О. Л. Терміни: Національна резильєнтність (стресостійкість). Публічне управління : термінол. слов. / уклад. : В. С. Куйбіда, М. М. Білинська, О. М. Петроє та ін. ; за заг. ред.

В. С. Куйбіди, М. М. Білинської, О. М. Петроє. Київ : НАДУ, 2018. С. 101. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/33809

4. Корольчук О. Л. Управління змінами як фактор розбудови національної резильєнтності в сучасних умовах глобалізаційних викликів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. *Серія: Державне управління.* Київ : Гельветика, 2020. Том 31 (70). № 5. С. 88–92. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/44773

5. Чубінська Н. Характерні риси сутності публічного управління у сфері освіти. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. *Серія: Державне управління.* 2021. № 4. С. 23–26. URL: https://pubadm.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/4_2021/6.pdf

6. Бончук Р. О., Коробко Ю. В., Прокоф'єва О. А. Сутність феномену «резильєнтності» та основні підходи до його визначення. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 2023. № 15(33). С. 665–674. URL: https://www.academia.edu/123458529

7. Волинець Н. В. Резильєнтність як особистісний ресурс планування майбутнього. *Сучасні проблеми екологічної психології: Психологічні механізми суб'єктивного відновлення майбутнього* : матеріали XIX Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (12–13 травня 2023 року, Київ) / за ред. Ю.М. Швалба. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737868/2/tezy_ecopsy_12-13_05_2023.pdf#page=21

8. Дубінін Д. Резильєнстність особливості: структурно-змістовий аналіз феномену та діагностичний інструментарій. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Сер. : Психологія.* 2023. С. 34–46. URL: https://www.researchgate.net/publication/375702663_REZILENTNIST_OSOBISTOSTI_STRUKTURNO-ZMISTOVIJ_ANALIZ_FENOMENU_TA_DIAGNOSTICNIJ_INSTRUMENTARIJ

9. Мазурець Д. Взаємозв'язок резильєнтності та флексибільності у осіб під час війни. 2023. URL: https://dspace.onu.edu.ua/items/a69f6c93-b3fd-4326-863a-f23fabb6d2ed

10. Тимочко Л. В. Резильєнтність організацій у контексті кризових викликів сучасності. *Економіка та суспільство.* 2022. № 42. С. 43–49.

11. Чумаков В. О. Резильєнтність: особливості методів дослідження. 2024. URL: https://psy.kpi.ua/wp-content/uploads/2025/01/Zbirnyk-tez-konferentsii-Psykhol_predyktory_-2024_compressed.pdf#page=161

12. Zolak Poljašević B., Gričnik A. M., Šarotar Žižek S. Human Resource Management in Public Administration: The Ongoing Tension Between Reform Requirements and Resistance to Change. *Administrative Sciences.* 2025. № 15(3). С. 94. URL: https://www.mdpi.com/2076-3387/15/3/94

13. Morhunov O., Artemenko I., Sobol Y., Bobryshova L., Shevchenko S. Methodological principles of studying the essence of public administration bodies as subjects of administrative procedural law. *Cuestiones Políticas.* 2023. № 41(76). URL: https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A3%3A21355747/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A162831175&crl=c&link_origin=scholar.google.com.ua

14. Waters D. E. Understanding strategic thinking and developing strategic thinkers. *Joint Force Quarterly.* 2011. № 63(4). С. 116–119. URL: https://ndupress.ndu.edu/Portals/68/Documents/jfq/jfq-63/jfq-63_113-119_Waters.pdf

Дата першого надходження рукопису до видання: 08.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

РОЗРОБКА ПРАКТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ТА НАУКОВОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВВНЗ ЯК ЕЛЕМЕНТА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

DEVELOPMENT OF PRACTICAL MODELS AND SCIENTIFIC TOOLS FOR FOSTERING CREATIVITY IN INSTRUCTORS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS AN ELEMENT OF ENHANCING THE QUALITY OF FUTURE OFFICERS' TRAINING

УДК 37.013.42:355.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.17
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Білик О.М.,
orcid.org/0000-0001-5468-2076
докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри психології
та педагогіки
Навчально-наукового інституту роботи
з персоналом Національної академії
Національної гвардії України

Мисечко О.В.,
orcid.org/0000-0003-4667-6252
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов
Національної академії
Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького

Остапович В.П.,
orcid.org/0000-0002-9186-0801
докт. юр. наук, професор,
заступник директора
Волинського інституту імені В'ячеслава
Липинського
Приватного акціонерного товариства
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління
персоналом»

Багрій Г.А.,
orcid.org/0000-0003-0928-2940
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національної академії
Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького

Мащенко О.М.
orcid.org/0009-0007-2893-9385
ст. викладач кафедри фізичного
виховання
Харківського національного
університету міського господарства
імені О.М. Бекетова

У статті розглядається проблема розвитку креативності викладачів дисциплін блоку «бойової підготовки» вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України. Автори акцентують увагу на важливості підвищення професійної компетентності військових викладачів як складового елемента підготовки майбутніх офіцерів, що є важливим в умовах сучасних трансформацій у сфері безпеки та оборони України. В процесі теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи використані наступні методи: аналіз науково-методичної літератури, педагогічне моделювання, порівняльний метод, історико-педагогічний аналіз, контент-аналіз, експертне оцінювання, тощо. Крім цього, використано особистий досвід підготовки офіцерських кадрів для потреб інституцій сектору безпеки і оборони України.

На підставі отриманих результатів упродовж першого та другого етапів, членами науково-дослідної групи розроблено педагогічну модель розвитку креативності викладачів вищих військових навчальних закладів, яка інтегрує проектно-орієнтований підхід із акцентованим використанням інноваційних педагогічних технологій та психологічних методів. Модель спрямована на формування та розвиток креативного педагогічного потенціалу військових викладачів через індивідуалізацію навчального процесу, використання методів проектного навчання, психокорекції та рефлексії. Важливим компонентом цієї моделі є адаптація навчальних методів до специфічних умов вищої військової освіти.

Педагогічна модель включає в себе низку етапів: підготовчий, проектувальний, діяльнісний та рефлексивно-аналітичний. Кожен з етапів забезпечує систематизацію знань, розвиток творчого мислення та професійної інтуїції військових викладачів, а також дозволяє здійснювати ефективну оцінку результатів навчання. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових платформ в процесі викладання є ще одним важливим аспектом, який сприяє підвищенню ефективності навчального процесу. Розробка практичних моделей та наукового інструментарію для розвитку креативності викладачів є важливим кроком у забезпеченні високої якості підготовки майбутніх офіцерів. Запропонована модель дозволяє покращити мотивацію здобувачів вищої освіти до фізичного розвитку, а також створити сприятливі умови для розвитку творчих здібностей і критичного мислення. Перспективи подальших досліджень передбачають організацію педагогічного експерименту з перевірки ефективності запропонованої експериментальної педагогічної моделі.

Ключові слова: *бойова підготовка, викладачі, вища школа, інструментарій, креативність, майбутні офіцери, модель, професійна компетентність, педагогічні технології, фізична підготовка.*

The article addresses the issue of developing Creativity among Lectors of «Combat Training» Subjects in Higher Military Educational Institutions within the Security and Defense Sector of Ukraine. The authors emphasize the importance of enhancing the Professional Competence of Military Lectors as a crucial element of training Future Officers, which is vital in the context of the ongoing transformations in Ukraine's Security and Defense Sector.

In the course of the Theoretical Research, the Scientific Research group applied the following Methods: analysis of scientific and methodological literature, pedagogical modeling, comparative method, historical-pedagogical analysis, content analysis, expert evaluation, and others. Additionally, personal experience in preparing officer personnel for the needs of the Security and Defense Sector of Ukraine was used.

Based on the Results obtained during the First and Second stages, the Research Group developed a Pedagogical Model for the development of creativity among Lectors in Higher Military Educational Institutions. This Model integrates a Project-Oriented approach with an emphasis on the use of innovative Pedagogical Technologies and Psychological Methods. The Model aims to foster and develop the Creative Pedagogical Potential of Military Lectors through the individualization of the educational process, the use of project-based learning methods, psychocorrection, and reflection. An important component of this Model is the adaptation of teaching methods to the Specific Conditions of Higher Military Education.

The Pedagogical Model consists of several stages: preparatory, design, activity-based, and reflective-analytical. Each stage ensures the systematization of knowledge, the development of creative thinking, and Professional Intuition among Military Lectors, as well as allowing for effective assessment of learning outcomes. The use of information and communication technologies (ICT) and digital platforms in the teaching process is another important aspect that contributes to increasing the efficiency of the Educational Process.

The development of Practical Models and Scientific Tools for fostering creativity among Lectors is a key step in ensuring the high quality of Future Officers' Training. The Proposed Model improves motivation among Higher Education cadets for Physical Development and Creates Favorable Conditions for developing Creative Abilities and Critical Thinking. The Prospects for Future Research include organizing a Pedagogical Experiment to test the effectiveness of the proposed Experimental Pedagogical Model.

Key words: *combat training, instructors, higher education, tools and technique, creativity, Future officers, model, professional competence, Pedagogical technologies, Physical training.*

Постановка проблеми. В умовах сучасних трансформацій у сфері безпеки та оборони України, а також швидких змін в освітньому середовищі, важливим завданням є забезпечення високої якості підготовки майбутніх офіцерів через розвиток професійних компетентностей викладачів дисциплін блоку «бойової підготовки», зокрема – фізичної (спеціальної фізичної) підготовки вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України.

Необхідно підкреслити, що в реаліях сьогодення фізична підготовка є однією із пріоритетних дисциплін професійної підготовки майбутніх офіцерів, а також військовослужбовців різних категорій (вікових груп), адже вона сприяє формуванню не лише фізичних але й психологічних та морально-вольових якостей, необхідних для виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності. Важливим є й той факт, що значну роль у цьому процесі відіграє креативність викладачів вищих військових навчальних закладів (закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання), яка є необхідною складовою для ефективного застосування інноваційних методів навчання та інтеграції новітніх педагогічних технологій у підготовку офіцерських кадрів.

Незважаючи на важливість розвитку креативного потенціалу викладачів кафедр, які забезпечують усесторонній гармонійний та фізичний розвиток майбутніх офіцерів, існуючі наукові підходи та практики не в повній мірі враховують специфічних потреб вищої військової освіти та вимог до професійної підготовки представників досліджуваної категорії із урахуванням наявного бойового досвіду та викликів сьогодення. Відсутність ефективної методології та практичних інструментів розвитку креативності викладачів блоку «бойових дисциплін» вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ), закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання (ЗВОСУН), може обмежувати впровадження інноваційних педагогічних технологій і знижувати ефективність навчально-виховного процесу майбутніх офіцерів.

З огляду на вище викладене, постає необхідність розробки практичної моделі та підбору науково-обґрунтованих інструментів для розвитку креативності викладачів ВВНЗ (ЗВОСУН) дисциплін блоку «бойової підготовки», що сприятиме підвищенню якості їх професійної підготовки та вдосконаленню системи підготовки офіцерських кадрів для потреб інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ).

Дослідження виконано відповідно до плану ініціативної науково-дослідної роботи на тему «Креативність викладачів блоку «бойової підготовки» (шифр «Creativity of Lectors C.T.B.»).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У динаміці другого етапу (перший блок) теоретичного дослідження, увагу привернули наукові праці дослідників: Т. Яковишиної, Ю. Шалівської [1], С. Ланового, О. Репенка, С. Легенчука, О. Шила (та інш.) [2], В. Овчаренка, В. Клішина, А. Махобея, Ю. Белашова, А. Ніконенка [3], у яких наголошується на значенні креативності як важливого елементу підвищення ефективності навчання у ВВНЗ. Зазначені наукові концепції підкреслюють той факт, що розвиток креативних здібностей викладачів ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ є важливим для адаптації традиційних методів багаторічної підготовки майбутніх офіцерських кадрів до реалій сьогодення.

Сучасні здобутки учених: О. Хацаюка, О. Єлісєєвої, В. Жукова, В. Клименка, Ю. Бережного [4], O. Khatsaiuk, M. Medvid, B. Maksymchuk, O. Kurok, P. Dziuba (та інш.) [5], M. Medvid, O. Khatsaiuk, K. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, M. Borovyk [6], досліджують методологічні основи впровадження креативних методів у фізичну та спеціальну фізичну підготовку представників досліджуваної категорії, орієнтуючись на індивідуалізацію тренувальних програм. Дослідження підкреслює, що застосування інноваційних підходів дозволяє значно підвищити мотивацію курсантів та курсанток ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ до професійного саморозвитку та опануванням обраною спеціальністю.

Низка досліджень: А. Бевза [7], Р. Ваврика [8], О. Савченка [9], зосередила увагу на розвитку та удосконаленні педагогічної майстерності викладачів ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ, як домінуючого складника якісної підготовки майбутніх офіцерських кадрів.

У свою чергу, вивчення психологічних складників розвитку креативності викладачів блоку дисциплін «бойової підготовки» ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ висвітлено в роботах дослідників: Н. Гуртовенко [10], Н. Височіної, Л. Гуніної, О. Хацаюка, Л. Котляренко, Р. Головащенка, А. Івченко [11], С. Ярмака [12]. Вони наголошують на тому, що креативність викладачів є домінуючим фактором у створенні мотиваційного середовища, яке стимулює розвиток фізичних і психологічних якостей майбутніх офіцерів.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що теоретичні та емпіричні дослідження, присвячені особливостям розробки педагогічних (практичних) моделей із відповідним комплексом навчально-методичного забезпечення та наукового інструментарію, спрямованих на розвиток креативності викладачів фізичної підготовки ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ зустрічаються вкрай рідко. Необхідно підкреслити, що проблема розвитку креативності серед представників досліджуваної категорії на сьогодні залишається недостатньо висвітленою в наукових працях. Це підкреслює актуальність та важливість обраного напряму наукового дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У динаміці другого блоку (другого етапу) теоретичного дослідження, членами науково-дослідної групи визначено низку невирішених раніше частин загальної проблеми, а саме:

1) недостатня інтеграція інноваційних педагогічних підходів у професійну підготовку викладачів фізичної підготовки ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ (у науковій літературі відсутнє чітке розмежування методів і технологій, що сприяють розвитку креативності у представників зазначеної категорії; відсутність прикладних моделей, адаптованих до специфіки військової підготовки, ускладнює формування ефективних стратегій розвитку креативного потенціалу військових педагогів);

2) відсутність досліджень, які враховують психологічні, особистісні та соматипові параметри викладачів фізичної підготовки ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ (на сьогодні відсутні ґрунтовні дослідження щодо того, як ці параметри можуть впливати на розвиток креативності представників досліджуваної категорії, що є важливим елементом для формування індивідуальних навчальних підходів у вищій військовій освіті);

3) не вміле або в не повному об'ємі використання наявного наукового інструментарію для оцінки креативності викладачів фізичної підготовки ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ (на сьогодні потребує подальшого розвитку система оцінювання рівня креативності у педагогічній діяльності, яка б враховувала специфічні умови військового середовища та вимоги до підготовки майбутніх офіцерів);

4) невизначеність у застосуванні комплексних методик, що поєднують теоретичні, практичні та психологічні аспекти розвитку креативності у викладачів фізичної підготовки ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ (не дивлячись на той факт, що на сьогодні існує низка наукових праць, які зосереджуються на розвитку креативності в освіті загалом, їх адаптація до специфіки вищої військової освіти залишається недостатньо дослідженою);

5) недостатнє вивчення впливу креативності викладачів фізичної підготовки ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ на ефективність освітнього процесу майбутніх офіцерів в умовах значних психофізіологічних навантажень (пріоритетним напрямом є вивчення механізмів взаємозв'язку розвитку креативності у представників досліджуваної категорії із рівнем адаптації майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням, які потребують значного прояву психофізіологічних якостей).

Дана проблематика потребує подальшого вивчення, що у майбутньому дозволить забезпечити більш глибше розуміння важливості креативності в педагогічній діяльності викладачів дисциплін блоку «бойової підготовки» ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ. Це сприятиме підвищенню показників професійної підготовки офіцерських кадрів для потреб інституцій СБОУ із урахуванням вимог та реалій сьогодення.

Мета статті. Головною метою дослідження є розробка педагогічної моделі та підбір сучасного наукового інструментарію розвитку креативності викладачів кафедр фізичної підготовки вищих військових навчальних закладів інституцій сектору безпеки і оборони України (на прикладі науково-педагогічних працівників ВВНЗ Національної гвардії України).

В процесі теоретичного дослідження використані наступні методи: аналіз науково-методичної літератури, педагогічне моделювання, порівняльний метод, історико-педагогічний аналіз, контент-аналіз, експертне оцінювання. Крім цього, використано особистий досвід підготовки офіцерських кадрів для потреб інституцій СБОУ.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою якісного та ефективного відпрацювання поставлених перед нами завдань (згідно плану ініціативної науково-дослідної роботи «Creativity of Lectors C.T.B.») на початку дослідження створено науково-дослідну групу (НДГ) із чітким розподілом функцій та повноважень, у складі:

О. Білик, О. Хацаюк (загальне керівництво науковим проєктом, концептуалізація, обробка масивів експериментальних аналітико-статистичних даних, затвердження робочої гіпотези, аналітика, методологія);

О. Мисечко (науково-методичне забезпечення, ідея, обробка загальних результатів отриманих упродовж першого та другого етапів, затвердження робочих матеріалів);

В. Остапович (методологія дослідження, фінансування наукового проєкту, систематизація експериментальних даних);

Г. Багрій, О. Мащенко (організація дослідження, прикладне програмне забезпечення, математична статистика, інструментальне забезпечення).

Надалі, у динаміці другого етапу (третій блок) теоретичного дослідження нашу увагу привернули наукові праці дослідників: Б. Грудиніної [13], Ю. Шліхтенко [14], М. Воровки [15], у яких розкриваються особливості побудови сучасних педагогічних моделей. Членами НДГ встановлено, що розробка педагогічних моделей є важливим етапом у вдосконаленні навчально-виховного процесу, оскільки вони сприяють підвищенню ефективності навчання, оптимізації організації освітнього процесу та розвитку креативних здібностей у здобувачів вищої освіти. Важливим є й той факт, що педагогічні моделі є теоретичними конструкціями, які відображають певні педагогічні підходи, методи та стратегії, спрямовані на досягнення освітніх цілей. Їх розробка передбачає врахування низки важливих складників (див. табл. 1), які забезпечують ефективність навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти (у тому числі: вищих

військових навчальних закладів, закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання інституцій сектору безпеки і оборони України).

Розробка педагогічних моделей є складним і багатогранним процесом, що включає у себе врахування потреб здобувачів вищої освіти, педагогічних цілей, методів і форм навчання, технологічних інструментів та особливостей навчального середовища. Необхідно підкреслити, що якісно та результативно (грамотно) розроблені педагогічні моделі дозволяють значно підвищити якість навчання, забезпечити індивідуальний підхід до здобувачів вищої освіти і впроваджувати інноваційні технології в освітній процес.

В процесі подальшої дослідно-аналітичної роботи нашу увагу привернули наукові праці: Д. Каратаєвої, О. Хацаюка [16], І. Шапаренко, О. Юденко, В. Подрушняка, М. Волкова, Н. Левченко [17], С. Доценко, О. Холтобіної [18] та інших учених і практиків (А. Волянюк, Р. Гуревич, Ж. Кушнір, Т. Тронь, О. Чубрей), у яких розкриваються особливості впровадження та акцентованого використання сучасного наукового інструментарію в освітньому процесі майбутніх фахівців.

На наш погляд основними та дієвими є (див. табл. 2): методика творчого підходу в педагогічній діяльності; метод проектного навчання; психологічне оцінювання та психокорекція; методика

Таблиця 1

Домінуючі складники, які використовуються в процесі побудови сучасних педагогічних моделей

Складники	Загальна характеристика
1. Аналіз освітніх потреб і вимог	Перше, на що необхідно звернути увагу при розробці педагогічної моделі – це розуміння специфічних потреб здобувачів вищої освіти. Врахування соціальних, культурних, вікових та інтелектуальних особливостей учнів дозволяє створити модель, що буде найбільш адаптованою до конкретних умов навчання. Важливо також враховувати специфіку закладу вищої освіти, в якому реалізовуватиметься модель.
2. Цілі та завдання навчального процесу	Кожна педагогічна модель повинна мати чітко визначену мету. Мета моделі зазвичай орієнтується на досягнення певних освітніх результатів (наприклад, підвищення рівня знань, розвитку практичних навичок, формування критичного мислення). Педагогічна модель повинна допомогти досягти цих цілей через продумане використання методів навчання, форм контролю знань, технічних засобів та інтервенцій, які будуть застосовуватися на різних етапах навчання.
3. Методи та методики навчання	Методи навчання – це основний інструмент, через який здійснюється досягнення педагогічної мети. Розробка педагогічної моделі передбачає вибір та обґрунтування відповідних методів навчання: лекцій, семінарів, практичних занять, тренінгів, рольових ігор, лабораторних робіт тощо. Важливо також визначити, чи використовуються активні методи навчання, що залучають здобувачів вищої освіти до самостійної діяльності (наприклад, проектне навчання, методи критичного мислення).
4. Інноваційні технології та засоби навчання	Сучасні педагогічні моделі повинні включати інноваційні технології навчання, такі як електронні платформи для навчання, віртуальні тренажери, симулятори, мультимедійні засоби, що дозволяють створити інтерактивне навчальне середовище. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є важливою складовою сучасної педагогічної моделі, оскільки вони дають змогу адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб студентів, а також підвищити ефективність навчання.
5. Оцінка та корекція процесу навчання	Розробка педагогічної моделі включає також передбачення механізмів оцінки результатів навчання. Важливо передбачити, яким чином буде проводитися моніторинг прогресу здобувачів вищої освіти, оцінка їхнього розвитку, а також корекція процесу навчання на основі отриманих результатів. Це може бути як традиційна форма оцінки (екзамени, тестування), так і альтернативні методи, такі як портфоліо, самооцінка, взаємооцінка.
6. Індивідуалізація навчання	Особливо важливою особливістю педагогічних моделей є індивідуалізація навчання, особливо коли мова йде про специфічні категорії здобувачів вищої освіти (слухачі, курсанти та курсантки ВВНЗ, ЗВОСУН). Індивідуальний підхід дозволяє адаптувати навчальний процес до особистих потреб кожного здобувача вищої освіти, його рівня підготовленості, здібностей та мотивації.
7. Врахування особливостей та специфіки ЗВО	Педагогічні моделі повинні враховувати контекст і специфіку навчального середовища, в якому вони будуть реалізовані (для прикладу у ВВНЗ, ЗВОСУН педагогічні моделі повинні включати елементи, що відповідають специфіці військової служби, тактичної підготовки, вогневої підготовки, домедичної підготовки та фізичної (спеціальної фізичної) підготовки).
8. Оцінка ефективності педагогічної моделі	Незалежно від того, яку педагогічну модель розробляється, важливим є передбачити критерії її ефективності. Це може включати оцінку рівня досягнутих результатів, ступінь зацікавленості здобувачів вищої освіти, їх здатність до самостійної роботи та інновацій у навчанні. Важливим є і зворотний зв'язок від здобувачів вищої освіти та викладачів щодо практичної реалізації моделі в умовах реального навчання.

колективного навчання; інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ); методика саморозвитку та професійного вдосконалення НПП (педагогічних працівників); оцінка результатів та рефлексія.

Таким чином, для ефективного розвитку креативності представників досліджуваної категорії необхідно застосовувати комплексний підхід, що включає методи творчого підходу, проектне навчання, психологічне оцінювання, колективне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, а також постійний саморозвиток викладачів. Використання цих сучасних наукових інструментів сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховного процесу та розвитку креативного потенціалу НПП (педагогічних працівників), що є важливим для підготовки висококваліфікованих офіцерських кадрів в реаліях сьогодення.

З огляду на вище викладене, беручи до уваги результати аналізу науково-методичної літератури, членами НДГ розроблено проектно-орієнтовну модель розвитку креативності викладачів кафедр фізичної підготовки ВВНЗ інституцій СБОУ (див. рис. 1). Дана модель базується на інтеграції принципів педагогічного проєктування, креативної педагогіки, андрагогіки, нейропедагогічного підходу, а також військово-прикладної фізичної підготовки представників інституцій СБОУ. Основна ідея полягає у створенні умов, за яких викладач

Таблиця 2

Основний високоефективний науковий інструментарій, що рекомендується до використання у ЗВО, ВВНЗ та ЗВОСУН

Інструментарій	Описова характеристика
1) методика творчого підходу в педагогічній діяльності:	застосування методики творчого підходу до навчання дозволяє науково-педагогічним працівникам (НПП) розвивати інноваційні методи роботи, спрямовані на стимулювання інтелектуальної активності та креативності у здобувачів вищої освіти. Це включає використання нестандартних форм і методів навчання, таких як інтерактивні вправи, тренінги для розвитку критичного мислення та участь у наукових проектах. Педагоги, які використовують ці методи, здатні адаптуватися до змінних умов навчального процесу і допомогти студентам розвивати не лише фізичні, а й творчі здібності.
2) метод проектного навчання:	проектний метод є одним з основних інструментів для розвитку креативності, оскільки він сприяє створенню інноваційних навчальних програм і проектів, що включають реальні завдання з військової практики. У цьому аспекті викладачі кафедр фізичної підготовки ВВНЗ (ЗВОСУН) можуть залучати здобувачів вищої освіти до розробки та виконання проектів, що включають фізичні навантаження, квестові (ситуативні) завдання та функціональні тренінги, що вимагають нестандартних рішень та творчого підходу. Викладачі можуть організовувати практичні заняття (тренінги), під час яких здобувачі вищої освіти будуть вирішувати складні ситуації на основі креативних рішень.
3) психологічне оцінювання та психокорекція:	для розвитку креативності важливим є застосування психологічних інструментів, зокрема тестів на визначення рівня стресостійкості, самоконтролю та творчого потенціалу. Психологічне оцінювання дозволяє визначити сильні та слабкі сторони викладачів і здобувачів вищої освіти у психологічній сфері та адаптувати навчальний процес відповідно до цих особливостей. Також корекційна робота з психологами дозволяє підтримувати високий рівень мотивації та знижувати стресовий вплив значних фізичних навантажень (несприятливих факторів службово-бойової діяльності).
4) методика колективного навчання:	використання групових або командних форм навчання сприяє розвитку творчого мислення у НПП (педагогічних працівників) та здобувачів вищої освіти, оскільки вони мають можливість взаємодіяти, обмінюватися ідеями та вирішувати складні завдання разом. Цей підхід дозволяє створити сприятливе середовище для розвитку креативних здібностей та взаємодії учасників навчального процесу, що важливо для формування командної співпраці, особливо в умовах проходження військової служби (навчання у ВВНЗ, ЗВОСУН).
5) інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ):	застосування ІКТ у навчально-виховному процесі є важливим інструментом розвитку креативності викладачів. Використання інтерактивних платформ, віртуальних симуляторів, тренажерів та інших сучасних технологій дозволяє викладачам фізичної підготовки створювати динамічні та інноваційні програми навчання. ІКТ дозволяють адаптувати навчальні матеріали до індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти, підвищуючи ефективність та мотивацію до фізичних вправ і навчання загалом.
6) методика саморозвитку та професійного вдосконалення викладачів:	оскільки розвиток креативності викладачів є процесом, що триває протягом усього їх професійного життя, важливим інструментом є методика саморозвитку, яка включає систематичне професійне навчання, участь у семінарах, тренінгах та конференціях (змаганнях різних рангів, наукових форумах). Це дає змогу викладачам адаптуватися до нових педагогічних трендів та методів, що підвищує їх креативність та ефективність у роботі.
7) оцінка результатів та рефлексія:	оцінка результатів навчального процесу через рефлексію дозволяє викладачам аналізувати власні досягнення, визначати слабкі місця та формулювати стратегії для їх подолання. Рефлексія як інструмент розвитку креативності сприяє самовдосконаленню педагогів і підвищенню їх здатності до інновацій в педагогічному процесі.

виступає не лише передавачем знань, а модератором творчого освітнього процесу, здатним проєктувати, реалізовувати та оцінювати інноваційні технології підготовки здобувачів вищої освіти. Запропонована членами НДГ педагогічна (практична) модель уперше інтегрує проектно-орієнтований підхід у систему професійного розвитку викладачів фізичної підготовки ВВНЗ (ЗВОСУН), поєднуючи нейропедагогічні, андрагогічні та технологічні аспекти розвитку креативності.

Реалізація запропонованої експериментальної моделі розвитку креативності викладачів фізичної підготовки ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ, має на меті досягнення низки важливих результатів, що забезпечать підвищення якості навчального процесу та ефективність підготовки майбутніх

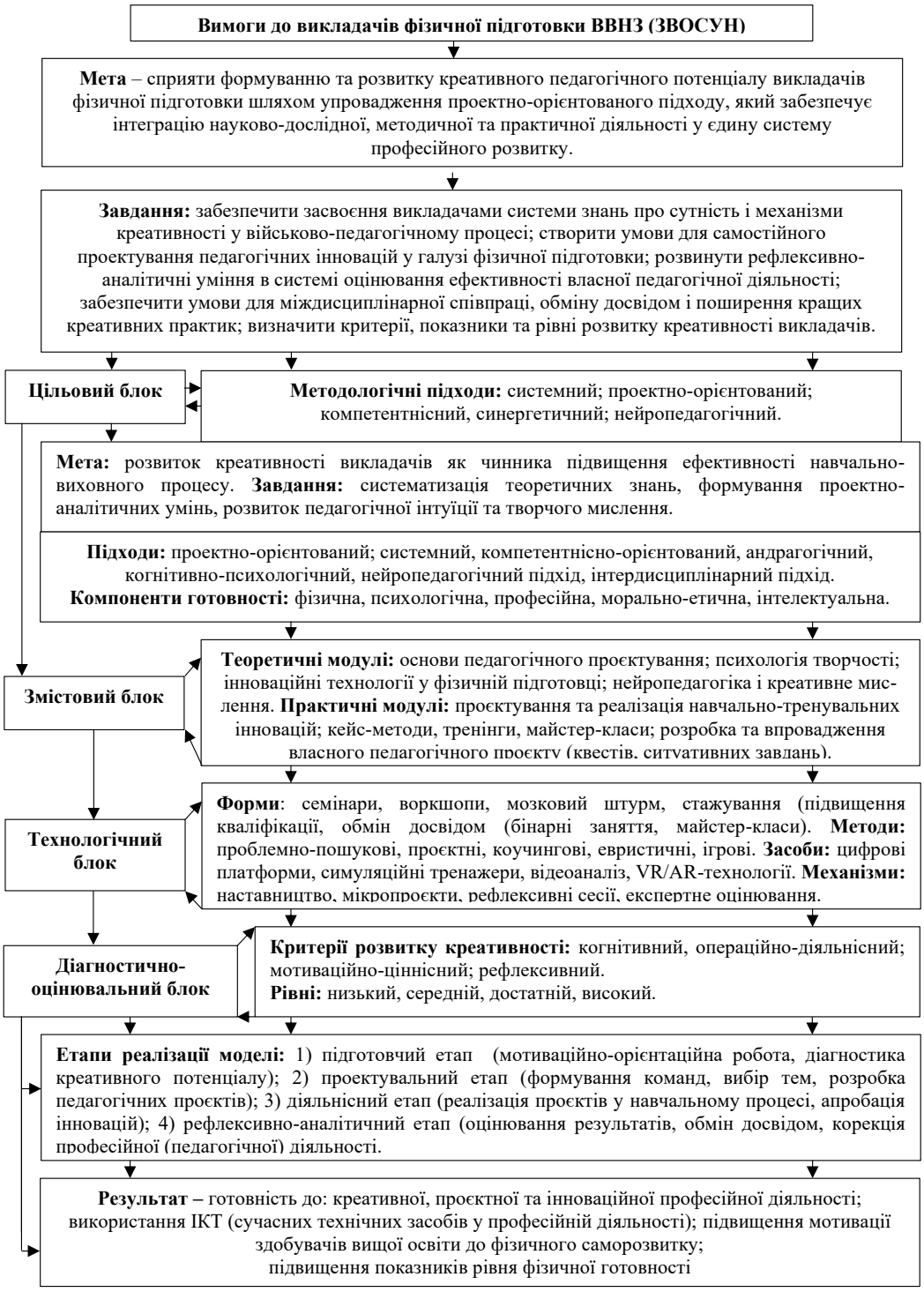


Рис. 1. Проектно-орієнтовна модель розвитку креативності викладачів кафедр фізичної підготовки ВВНЗ Національної гвардії України

офіцерів. Серед очікуваних результатів виділяються наступні:

1) підвищення рівня професійної компетентності викладачів, розвиток креативного потенціалу представників досліджуваної категорії;

2) поліпшення мотивації та зацікавленості здобувачів вищої освіти до систематичних занять фізичною підготовкою та обраним видом спорту;

3) створення сприятливого психологічного клімату між викладачами та здобувачами вищої освіти в навчально-виховному процесі;

4) індивідуалізація навчально-виховного процесу (системи фізичної та спеціальної фізичної підготовки) здобувачів вищої освіти;

5) покращення оцінювання та моніторингу навчальних досягнень здобувачів вищої освіти;

6) підвищення рівня адаптації викладачів до змінних умов навчання в реаліях сьогодення;

7) вдосконалення механізмів взаємодії між викладачами та здобувачами вищої освіти.

Таким чином, поставлені перед нами завдання – виконанні, а головну мету – досягнуто.

Висновки і перспективи подальших розробок. В процесі теоретичного дослідження членами науково-дослідної групи розроблено експериментальну проектно-орієнтовну модель розвитку креативності викладачів кафедр фізичної підготовки ВВНЗ Національної гвардії України (ВВНЗ, ЗВОСУН інституцій СБОУ). Зазначена експериментальна модель складається із наступних основних блоків (із відповідним комплексом навчально-методичного забезпечення): цільового, змістового, технологічного та діагностично-оцінювального. Крім цього, нами здійснено підбір необхідного наукового інструментарію, що включає у себе: методику творчого підходу; метод проектного навчання; психологічне оцінювання та психокорекція; методика колективного навчання; інформаційно-комунікаційні технології; методику саморозвитку та професійного вдосконалення та оцінку результатів (рефлексію).

Розроблена модель розвитку креативності представників досліджуваної категорії є унікальною завдяки інтеграції проектно-орієнтованого підходу, який передбачає активну участь викладачів у створенні та реалізації інноваційних педагогічних проектів. Цей підхід дозволяє забезпечити більш глибоке залучення викладачів блоку дисциплін «бойової підготовки» у процес саморозвитку та творчого пошуку, що суттєво підвищує їх професійну компетентність.

Експериментальна модель, яка об'єднує принципи нейропедагогіки, андрагогіки та інноваційних педагогічних технологій, дозволяє створити умови для розвитку креативного потенціалу викладачів ВВНЗ (ЗВОСУН) інституцій СБОУ. Поєднання різних підходів у навчанні забезпечує не тільки розвиток педагогічних але й психофізіологічних аспектів креативності, що є важливим для представників досліджуваної категорії.

Одним з домінуючих аспектів експериментальної моделі є індивідуалізація педагогічного процесу, що забезпечує науково-педагогічним (педагогічним) працівникам ВВНЗ, ЗВОСУН можливість адаптувати навчальні методи до специфічних потреб здобувачів вищої освіти. Це дозволяє більш ефективно враховувати різноманітні рівні підготовленості курсантів та курсанток, що важливо для успішної їхньої адаптації до майбутньої військово-професійної діяльності.

Проектно-орієнтована модель передбачає застосування психологічних методів оцінки і корекції для підвищення рівня мотивації викладачів дисциплін блоку «бойової підготовки» та здобувачів вищої освіти, що є важливою складовою для створення сприятливого освітнього середовища. Використання методів психологічної підтримки дозволяє ефективно реагувати на стресові ситуації, з якими зіштовхуються учасники навчально-виховного процесу, особливо в умовах навчання у ВВНЗ, ЗВОСУН інституцій СБОУ.

Важливим елементом педагогічної моделі є рефлексивний підхід до оцінки результатів навчання, що дозволяє не лише оцінити рівень досягнень представників досліджуваної категорії але й провести глибокий аналіз власних педагогічних практик. Реалізація системи рефлексії сприяє самовдосконаленню педагогічної діяльності та пошуку нових методів для підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Завдяки комплексному підходу, який поєднує педагогічні інновації, психологічну підтримку та індивідуалізацію навчання, експериментальна модель сприятиме значному підвищенню якості підготовки майбутніх офіцерських кадрів для потреб інституцій сектору безпеки і оборони України.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають проведення педагогічного експерименту з перевірки ефективності експериментальної моделі (з відповідним науковим інструментарієм) розвитку креативності викладачів кафедр фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту ВВНЗ НГУ та інших інституцій СБОУ.

Автори заявляють про відсутність будь-яких потенційних або фактичних конфліктів інтересів, які могли б вплинути на зміст, результати чи інтерпретацію матеріалів дослідження. Дослідження не отримувало фінансування від державних, громадських або комерційних структур і було реалізовано виключно за ініціативи та за рахунок ресурсів співавторів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Яковишина Т. В., Шалівська Ю. В. Трансформація поняття «креативність» у контексті реформування педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 2 (10). С. 39-43.

2. Лановий С. В., Репенко О. М., Легенчук С. В., Шило О. М., Єлін С. М., Бовсунівський І. М. Особистісний розвиток початкуючих викладачів ВВНЗ інституцій сектору безпеки і оборони України із акцентованим використанням засобів фізичної підготовки. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2024. Вип. 9 (182). С. 156–164.

3. Овчаренко В. В., Клішин В. М., Махобей А. В., Белашов Ю. О., Ніконенко А. М. Взаємозв'язок креативності викладача вищого військового навчального закладу із якістю підготовки майбутніх офіцерів в реаліях сьогодення. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 83 (2). С. 133–140.

4. Хацаюк О., Єлісєєва О., Жуков В., Клименко В., Бережний Ю. Модель формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до застосування заходів фізичного впливу в різних умовах службово-оперативної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 29 (2). С. 174–178.

5. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P. & oth. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. RREM, 13 (2), 457–475. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431%20%20

6. Medvid, M., Khatsaiuk, O., Sydorchenko, K., Vorok, S., Kernas, A., & Borovyk, M. (2024). Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 16(2), 336-355. https://doi.org/10.18662/rrem/1-6.2/860

7. Бевз А. А. Психологічні умови подолання труднощів у педагогічній діяльності викладачем вищого військового навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2005. 20 с.

8. Ваврик Р. В. Розвиток професійної готовності викладачів загальновійськових дисциплін до педагогічної діяльності у ВВНЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 20 с.

9. Савченко О. Я. Теоретико-методологічні основи педагогічної майстерності викладача: навч. посібн. Київ : Освіта., 2018. 224 с.

10. Гуртовенко Н. В. Психологічні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2018. 20 с.

11. Височіна Н., Гуніна Л., Хацаюк О., Котляренко Л., Головащенко Р., Івченко А. Модель психофізичної готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням. *Військова освіта*. 2021. Вип. 1 (43). С. 24–43.

12. Ярмак С. І. Психолого-педагогічний супровід курсантів у процесі професійної підготовки. *Наука і освіта*. 2021. Вип. 2. С. 68–72.

13. Грудинін Б. О. Педагогічне моделювання як технологія розвитку дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання фізики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. Вип. 2 (56). С. 236–245.

14. Шліхтенко Ю. Модель реалізації педагогічних умов розвитку творчого потенціалу в майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. Вип. 7–8 (121–122). С. 182–191.

15. Воровка М. Моделювання педагогічних систем: методологічний і критеріальний аспекти. *Наука і техніка*. 2024. Вип. 11 (39). С. 520–528.

16. Каратаєва Д. О., Хацаюк О. В. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання : наук.-дослід. роб. (шифр «Модель-РБ»). Харків: АВВ МВС України, 2008. 135 с.

17. Шапаренко І. Є., Юденко О. В., Подрушняк В. М., Волков М. С., Левченко Н. П. Біомеханічний аналіз технічної майстерності елітних одноборців із використанням інструментів «ШІ» (інтегрований підхід). *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 86 (2). С. 211–218.

18. Доценко С. О., Холтобіна О. У. Інтеграція Stem-технологій та цифрових трендів в освітній процес як умова активізації технічної творчості здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 86 (2). С. 196–200.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ТЕХНОЛОГІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

BLENDED LEARNING TECHNOLOGY TO ENHANCE ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF MILITARY PROFESSIONAL SUBJECTS IN HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTIONS

УДК 378.147:004:811.111'276.6:355.23
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.18
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Величко О.О.,
orcid.org/0000-0001-9938-5243
ст. науковий співробітник наукового центру мовного тестування
Навчально-наукового центру іноземних мов Національного університету оборони України

Хоменко А.І.,
orcid.org/0009-0003-6914-028X
науковий співробітник наукового центру мовного тестування
Навчально-наукового центру іноземних мов Національного університету оборони України

Крикун В.Д.,
orcid.org/0000-0001-7409-3383
канд. пед. наук, старший дослідник, заступник начальника наукового центру мовного тестування
Навчально-наукового центру іноземних мов Національного університету оборони України

Тенденція цифровізації освітнього середовища детермінує важливість впровадження технології змішаного навчання у вищі військові навчальні заклади (ВВНЗ) як поєднання інноваційних і традиційних педагогічних практик. Особливого значення технологія змішаного навчання набуває для сучасної військової освіти, оскільки вона дає змогу успішно інтегрувати міжнародні підходи та стандарти, забезпечує безперебійність навчального процесу. Зокрема, поєднання синхронного та асинхронного режимів під час розвитку англомовної комунікативної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін дає змогу успішно розв'язувати більшість педагогічних завдань, підвищувати рівень вмотивованості суб'єктів навчання, розвивати навички безперервної самоосвіти. Метою статті є аналіз потенціалу технології змішаного навчання для розвитку комунікативної англомовної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін ВВНЗ. У дослідженні розглянуто основні алгоритми, принципи й педагогічно-організаційні умови реалізації технології змішаного навчання, специфіку її інтеграції в традиційне навчальне середовище ВВНЗ. Особливу увагу автори приділяють впровадженню предметно-мовного інтегрованого навчання, впровадження концепції перевернутого класу, впровадження методики навчання на осн ові завдань. Визначено основні структурні компоненти технології змішаного навчання, зокрема очне навчання за традиційним методом під керівництвом викладача в класі, в синхронному режимі за дистанційною формою та асинхронному режимі із активним використанням платформ Moodle, Teams, Zoom.

Обґрунтовано, що технологія змішаного навчання сприяє системному розвитку досліджуваної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін ВВНЗ, дає змогу розвивати здатність викладати фахові дисципліни англійською. Зазначене сприятиме підвищенню інтернаціоналізації українських ВВНЗ та їх інтеграції в освітній простір країн-членів НАТО.

Ключові слова: *змішане навчання, англомовна комунікативна компетентність, викладачі військово-спеціальних дисциплін, вищий військових навчальний заклад, фахова компетентність, цифрова трансформація, цифрові технології, військова освіта, критичне мислення, індивідуальна траєкторія навчання, іншомовна компетентність, педагогічні умови.*

The growing trend of digitalization in education has determined the relevance of implementing blended learning technologies in higher military educational institutions (HMEIs) as a combination of innovative and traditional pedagogical practices. Blended learning is particularly valuable for contemporary military education because it enables the successful integration of international approaches and standards while ensuring the continuity of the educational process. The combination of synchronous and asynchronous modes in the development of English communicative competence among teachers of military-professional subjects facilitates the resolution of major pedagogical challenges, increases learners' motivation, and fosters lifelong self-directed learning skills.

The purpose of this article is to analyze the potential of blended learning technology for enhancing the English-medium communicative competence of military-professional subjects at HMEIs. The study outlines key implementation algorithms, pedagogical principles, and organizational conditions for the integration of blended learning into the traditional educational environment of HMEIs. Special attention is given to the application of activity-based learning, Content and Language Integrated Learning (CLIL), the flipped classroom model, and task-based instruction. The article also defines the core structural components of blended learning, including face-to-face instruction under a teacher's guidance, synchronous online learning, and asynchronous learning facilitated by digital platforms such as Moodle, Microsoft Teams, and Zoom.

The findings substantiate that the blended learning model supports the systemic development of English communicative competence of military teachers, enhancing their ability to teach professional subjects in English. This, in turn, contributes to the internationalization of Ukrainian military education and facilitates its integration into the educational space of NATO member states.

Key words: *blended learning, English communicative competence, teachers of military-professional subjects, higher military educational institutions, digital transformation, digital technologies, military education, critical thinking, individual learning trajectory, foreign language competence, pedagogical conditions.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Концепція змішаного навчання передбачає поєднання асинхронного та синхронного режимів взаємодії між суб'єктами навчання, зокрема коли мова йде про дистанційну форму навчання, яка дедалі набуває актуальності у зв'язку з російсько-українською війною. Адже саме концепція змішаного навчання (далі – ЗН) дає нам змогу мінімізувати освітні втрати, які виникають через обмежений доступ до освітнього процесу. Окрім цього, ЗН має

важливі завдання: сприяти залученню здобувачів освіти до навчальної діяльності (у нашому контексті – це безперервний розвиток англомовної комунікативної компетентності (далі – АКК) викладачів військово-спеціальних дисциплін (далі – викладачі ВСД)), а також сприяє впровадженню індивідуального підходу до навчання шляхом створення індивідуальних освітніх траєкторій [20]. Звідси випливає, що ЗН є своєрідною відповіддю на потреби сьогодення, цифрової трансформації вищий військовий навчальних закладів (далі – ВВНЗ), оскільки ЗН ефективно поєднує можливості традиційної взаємодії під керівництвом викладача з активним використанням електронних освітніх платформ та великого спектру можливостей технологій дистанційного навчання. Своєю чергою, під час підготовки військових фахівців ВВНЗ ЗН набуває особливого значення, оскільки вона не лише сприяє результативному розвитку АКК викладачів ВСД, а й забезпечує мобільність та стійкість навчання.

На думку вчених, ЗН суттєво розширює горизонти в контексті розвитку необхідних компетентностей фахівців, сприяє підвищенню їхньої конкурентоспроможності завдяки розвитку навичок адаптивності, навчання та саморозвитку впродовж життя, емоційного інтелекту та критичного мислення. У межах нашого дослідження, ми зосереджуємося на розвитку саме АКК викладачів ВСД у межах ВВНЗ.

Актуальність предмету дослідження зумовлена системним впровадженням в освітній процес сучасних цифрових технологій, які зумовлюють трансформацію видів і форм його організації. Сьогодні ЗН позиціонується як ефективний симбіоз традиційної та дистанційної форм освітнього процесу, вимагаючи від дослідників та викладачів-новаторів науково обґрунтованих підходів до оптимізації процесу практичної реалізації з метою розвитку компетентностей фахівців з врахуванням специфіки ВВНЗ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основна тенденція глобальної трансформації освітнього процесу полягає в інтеграції дистанційної форми навчання, інструментів цифровізації, зокрема онлайн-комунікації, тому сучасні дослідники активно досліджують ефективні способи взаємодії суб'єктів навчання в умовах постійного технологічного прогресу. Основні аспекти впровадження технології ЗН були викладені та розвинені в дослідженнях закордонних науковців: Dean та Mansour [11], Hura та ін. [14], Kumar [18], Míguez-Álvarez та ін. [22]. Вони звертають нашу увагу на потенціал інтерактивного навчання, особливостях когнітивно-лінгвістичних навчальних стратегій; вивчають вплив освітніх інновацій на формування позитивного психологічного мікроклімату, підвищення вмотивованості та залученості здобувачів вищої освіти. Учені переконані, що сучасний компетентний фахівець може бути сформований за допомогою поєднання індивідуальної та групової форм взаємодії, максимальної інтеграції дискусійних практик, проєктного навчання та тренінгів, зокрема в режимах синхронному та асинхронному.

Сучасні дослідники (Гуревич та ін. [1]; Kilag та ін. [17]) розглядають змішане навчання, як цілеспрямований процес отримання знань, умінь та навичок на основі комплексного застосування традиційних та інноваційних педагогічних технологій за принципом взаємного доповнення. Науковці акцентують увагу, що ЗН трансформує роль викладача. Автори відзначають його ефективність в контексті можливостей постійного діалогу, спільної навчальної діяльності та збереження індивідуальної зорієнтованості освітнього процесу. Як переконують McKenna та ін. [21], ефективність змішаного освітнього процесу визначається звичками до навчання (відповідальністю, адаптивністю, наполегливістю); комфортністю навчального середовища; навичками тайм-менеджменту; методологією та наявністю внутрішньої мотивації. У продовження думки зазначимо, що вчені виділяють ряд переваг ЗН: створення позитивного психологічного мікроклімату, нормування навчального навантаження, налагодження комунікації між суб'єктами навчання, здатність критичного та системного мислення, розвиток особистісного потенціалу та формування навичок до постійного професійного самовдосконалення.

Технологія ЗН розкривається в дослідженнях Batista-Toledo та Gavilan [6], де науковці аналізують можливості формування іншомовних навичок за допомогою онлайн-інструментарію, інтерактивних технік, інтегрованого навчання. На переконання Abbacan-Tuguic [4], Belova [7], Kusmaryono та ін. [19], асоціативне навчання та індивідуальний підхід в межах концепції змішаного навчання дають змогу оптимізувати процес вивчення лексики та граматики, водночас, елементи гейміфікації та інструменти онлайн-платформи дають змогу підвищувати рівень залучення, взаємодії та вмотивованості здобувачів, що, своєю чергою, підвищує загальну якість освітнього процесу. Як переконують Kaplan та ін. [16], Bulhakova & Zosimov [9], взаємодія під час гейміфікації актуалізує мотивацію до навчання, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, а мобільні додатки дають змогу оптимізувати просторово-часовий аспект освітнього процесу.

Дослідники Ando та ін. [5], Джеджера [2] пропонують використовувати у навчальному процесі навчальні ситуації, максимально наближені до реальності майбутньої професії студентів завдяки впроваджуванню гібридних навчальних програм, що передбачають взаємодію у віддаленому форматі, які водночас не виключають принципи взаємодії та співпраці.

Педагогічні експерименти Bojović та ін. [8] актуалізують зв'язок між інтегрованими методами ЗН та рівнем академічної успішності; між формуванням практичних умінь та розвитком проблемно-орієнтованого мислення, критичного мислення. Ghazali [13], Mae та ін. [20] зауважують, що забезпечення стійкого позитивного ефекту від впровадження методики ЗН потребує розроблення навчально-методичного забезпечення навчального процесу.

У публікаціях Ilinitska та ін. [15] пропонується підвищувати вмотивованість здобувачів освіти в процесі впровадження технології ЗН завдяки ефективного структуруванню навчального процесу, безперешкодної зворотної комунікації, емоційного інтелекту та креативності. Автори актуалізують необхідність оптимізації психологічного середовища освітнього процесу через відкрите спілкування під час традиційних занять під керівництвом викладача, так і під час онлайн заходів: конференціях, форумів та дискусій. Отже, за підсумками огляду сучасних наукових праць з порушеного питання, можна стверджувати, що низка аспектів концепції ЗН є недостатньо дослідженими. Зокрема, поглибленого аналізу потребують шляхи розвитку АКК викладачів ВСД у межах ВВНЗ завдяки технології ЗН.

Мета дослідження – теоретичний аналіз компонентів технології змішаного навчання та особливості її застування для розвитку англомовної комунікативної компетентності викладачів військово-спеціальних дисциплін ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основою ЗН є інноваційність, індивідуалізація освітнього процесу та варіативність представлення навчального контенту, що поєднуються в межах онлайн- та офлайн-процесів. Також актуальними залишаються традиційні вимоги щодо структурованості, системності та навчальної цінності навчального матеріалу. Отже, серед пріоритетних переваг ЗН – адаптивність та гнучкість навчальних програм, можливість освоєння повного модулю навчального матеріалу в форматі інформальної освіти [3]. Варто зауважити, що широкого розвитку цифрових технологій навчання набули ще в період пандемії COVID-19 під час якого була швидка адаптація закладів освіти всіх рівнів до застосування виключно дистанційних технологій освітнього процесу.

На основі теоретичного аналізу з порушеного питання, ми виділили такі компоненти технології ЗН з метою розвитку АКК викладачів ВСД у ВВНЗ:

1) очний компонент – традиційне очне навчання, що включає практичні заняття, які передбачають використання кейс-методів, методів проєктів та інших методів, які спонукають до активної взаємодії суб'єктів навчання в класі під керівництвом викладача.

2) Дистанційний компонент – дистанційне навчання в синхронному та асинхронному режимах, що забезпечується шляхом використання можливостей електронного освітнього середовища (MOODLE), які також дають доступ до автентичних матеріалів (відео, статей), до форумів-дискусій та надають можливість пройти тестування та інші діагностичні заходи;

3) самостійний компонент – самостійна робота (виконання практичних завдань, підготовка мініглосаріїв і презентацій, ведення рефлексивних журналів та чеклістів розвитку АКК тощо). У цьому контексті використовується модель ЗН "перевернутого класу", що передбачає опанування теоретичного матеріалу здобувачами освіти самостійно, а заняття під керівництвом викладача слугують для формування практичних навичок, закріплення знань, індивідуального консультування та групової роботи [25]. Така модель дає змогу підвищити залучення та вмотивованість викладачів ВСД, створити позитивний мікроклімат.

Під час очного компоненту за доцільне вважаємо обговорення складних аспектів опанування навчального матеріалу або практично відпрацьовувати основні навички. Своєю чергою, під час взаємодії під час дистанційного компоненту доцільно використовувати мультимедійні технології, онлайн-платформи освітнього спрямування, мобільні додатки, організовувати віртуальні конференції та форуми тощо.

Перспективними вбачаються, також, освітні платформи та мобільні навчальні додатки, що дають доступ до навчального контенту та інтерактивних завдань. Чат-боти, онлайн-конференції та форуми для обговорення проєктів дають змогу обмінюватись досвідом у режимі реального часу, сприяючи вдосконаленню комунікативним навичкам. Додатковим інструментом перевірки ефективності навчання є онлайн-тести та опитування з автоматичним обробленням результатів.

Потенціал онлайн-платформ, у тому числі, Microsoft Teams, Zoom та Google Meet сприяють як спілкуванню в реальному часі, так і дистанційному навчанню з нівелюванням географічної відстані. Особливою значущістю учені [17] наділяють сайти відеохостингу, зокрема YouTube, що стали популярним засобом розміщення освітнього контенту. На продовження, учені вважають за необхідне створення онлайн-спільнот, де студенти можуть ділитися досвідом.

Окрім цього, дистанційний компонент забезпечує постійний зворотний зв'язок з викладачем та здійснення діагностичних заходів [23]. Звідси випливає, що процес оцінювання може реалізовуватись як викладачем з залученням цифрового інструментарію освітніх платформ. Переважно оцінка рівня освоєння навчального матеріалу здійснюється шляхом виконання різноманітних вправ із застосуванням системи накопичення балів для переходу на більш високий рівень

онлайн-платформи, що стимулює ціннісно-мотиваційний компонент АКК та сприяє залученню викладачів ВСД до взаємодії та рефлексії.

Третій компонент технології ЗН – самостійний – вказує на пріоритет самостійної діяльності викладачів ВСД та уможливлює проєктування індивідуальної траєкторій розвитку АКК викладачів ВСД. Під час самостійного опанування навчального матеріалу вадливу роль відіграють інтерактивні відеолекції, що забезпечують ефективну взаємодію між учасниками освітнього процесу та включають інтерактивні елементи (тести, посилання, додаткові матеріали тощо) [24]. Долучаємося до думку науковців, що перевагою інтерактивних відеолекцій є можливість адаптації викладачів ВСД до темпу освоєння матеріалу та особистих навчальних потреб, що передбачає, також, самостійне обрання порядку вивчення матеріалу, миттєвий зворотний зв'язок, ідентифікацію та корекцію власних помилок [12].

Водночас, віртуальні лабораторії дають змогу працювати з обладнанням у онлайн-середовищі, безперешкодно з будь-якого місця та в будь-який час. Можливість формування різних сценаріїв та рівнів складності дає змогу викладачам АКК розвивати свою компетентність. Вищезазначені цифрові інструменти допомагають ефективно забезпечити доступ суб'єктів навчання до навчальних матеріалів віддалено та зменшують просторові та часові бар'єри.

Основними етапами впровадження технології ЗН з метою розвитку АКК викладачів ВСД ми визначаємо такі:

1) підготовчий етап, що передбачає визначення цілей (розвиток АКК викладачів), аналіз потреб викладачів ВСД, створення навчально-методичного комплексу;

2) основний етап – безпосередній розвиток АКК шляхом втілення концепції трьох компонентів ЗН, описаних вище. Розвиток АКК викладачів ВСД здійснювалася шляхом впровадження інноваційних методик, як-от: предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning), що передбачає опанування ВСД іноземною мовою. Також активно впроваджувалися принципи методики зорієнтованості на виконання завдань (Task-based Learning), що передбачала виконання комунікативних завдань за допомогою англійської мови. Комунікативні завдання є максимально наближеними до реальних життєвих ситуацій, що мотивує викладачів ВСД використовувати мову для спілкування для вирішення професійно-орієнтованих проблемних ситуацій в умовах імітації іншомовного середовища з усвідомленим вивченням лексико-граматичних конструкцій. Своєю чергою, основні принципи зазначених вище методик ми визначаємо такі: систематичність, поступовість; зорієнтованість на завдання, активна участь викладачів ВСД та індивідуальний підхід до навчання.

3) оцінювальний етап – заключний – передбачає формувальне оцінювання (тести, обговорення, проєктні завдання), підсумкове оцінювання рівнів розвитку АКК викладачів ВСД.

Таким чином, можна стверджувати, що інтеграція ЗН для розвитку АКК викладачів ВСД ВВНЗ розглядається нами, як ефективне рішення, що дає змогу створити орієнтований на потреби суб'єктів навчання навчальний процес, зокрема шляхом дотримання таких педагогічних та організаційний умов:

– розвиток ціннісно-мотиваційного компоненту АКК викладачів ВСД шляхом поєднання змісту та потреб викладачів ВСД й мети навчання; створення позитивного психологічного клімату. Цифрове освітньо-інформаційне середовище дає змогу покращити процес адаптації, створюючи можливості для плідної співпраці суб'єктів навчання не тільки під час занять в аудиторії під керівництвом викладача, а й за межами освітнього закладу; розроблення змісту навчального курсу засобами цифрових технологій;

– розвиток готовності суб'єктів навчання до використання технології ЗН у ВВНЗ та впровадження принципів зазначених вище методик розвитку АКК викладачів ВСД;

– функціонування навчальної платформи ВВНЗ на високому рівні;

– своєчасність забезпечення зворотного зв'язку. Як ми зазначали вище, важлива роль відводиться створенню підтримуючого освітнього середовища. Одним із важливих аспектів є забезпечення своєчасного зворотного зв'язку, що є запорукою підтримки атмосфери співпраці, яка суттєво підвищує внутрішню мотивацію викладачів ВСД до розвитку їхньої АКК.

5) високий рівень самодисципліни суб'єктів навчання.

Висновки. Сучасні вимоги до викладачів військово-спеціальних дисциплін в контексті викладання їх іноземною мовою у ВВНЗ актуалізують проблему розвитку англомовної комунікативної компетентності з метою набуття спроможності до виконання професійних завдань із використанням інструментарію іноземної мови. Теоретичний аналіз з порушеного питання дав нам змогу зробити висновок, що рішенням окресленого наукового завдання може слугувати концепція змішаного навчання, яка передбачає проєктування індивідуальних траєкторій навчання, здійснення адаптивного підходу до навчання та забезпечує на належному рівні інтерактивність взаємодії між суб'єктами навчання та безперебійність навчального процесу в умовах війни.

Запропонована технологія ЗН передбачає, що процес розвитку АКК викладачів ВСД здійснюється

завдяки інтеграції трьох компонентів: очного, дистанційного та самостійної роботи, що, своєю чергою, передбачає постійне використання цифрових інструментів, технологій дистанційного навчання за умови наявності достатнього рівня дисципліни та саморефлексії самоконтролю здобувачів освіти.

На нашу думку, серед основних переваг інтеграції технології ЗН у контексті розвитку АКК викладачів ВСД ВВНЗ є її розвиток в автентичних контекстах, а також розвиток навичок вирішення професійних завдань із використанням інструментарію іноземної мови. Варто зазначити, що технологія ЗН сприяє інтегрованому розумінню навчальних предметів, глибшому залученню та вмотивованості викладачів ВСД, оскільки технологія ЗН передбачає залучення адаптивних онлайн-платформ, мобільних додатків, що формують нові можливості для персоналізації навчання та розвитку його емоційної складової. Позитивна атмосфера освітнього середовища, безперешкодний зворотний зв'язок, підтримка суб'єктів навчання сприяють підвищенню рівня якості навчального процесу та стимулюють вмотивованість та залученість викладачів ВСД.

Перспективи подальших досліджень полягають в дослідженні шляхів використання імерсивних освітніх технологій з метою оптимізації процесу засвоєння навчального матеріалу та створення інтерактивного практико-орієнтованого фахового досвіду англомовної комунікації викладачів ВСД. По-друге, можливості імерсивних технологій дають змогу опановувати навчальний матеріал більш залучено та глибоко, зокрема на ціннісно-мотиваційному рівні, оскільки ці технології одночасно із сучасними дистанційними технологіями сприяють ефективній візуалізації, що, своєю чергою, сприяє розвитку когнітивного та операційного компонентів АКК, розвитку критичного мислення та креативності викладачів ВСД.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гуревич Р., Гордійчук Г., Коношевський Л., Коношевський О., Кусій М., Драчук М. Змішане навчання як сучасна форма побудови навчального процесу. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. № 69. С. 14–35. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-14-35

2. Джеджера К. Мотиваційні чинники забезпечення якості освіти в закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання. New Pedagogical Thought. 2023. Т. 3, № 115. С. 31–35. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-115-3-31-35

3. Ліннік О. Змішане навчання як стратегія адаптації освітнього процесу в школі до війни. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2023. Вип. 39 (1). С. 25–32. https://doi.org/10.28925/2311–2409.2023.394

4. Abbacan-Tuguic L. Challenges of the New Normal: Students' Attitude, Readiness and Adaptability to Blended Learning Modality. *International Journal of English Literature and Social Sciences (IJELS)*. 2021. Vol. 6, No. 2. https://dx.doi.org/10.22161/ijels.62.65

5. Ando K., Basilisco J., Deniega A., Gador K., Geraldo P., Minyamin A. Learning without Learning in the New Normal: College Education Students Lived Experiences in Blended Learning Modality. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal.* 2022. Vol. 2, No. 6. P. 455–464. https://scimatic.org/show_manuscript/394

6. Batista-Toledo S., Gavilan D. Implementation of Blended Learning during COVID-19. *Encyclopedia*. 2022. Vol. 2, No. 4. P. 1763–1772. https://doi.org/10.3390/encyclopedia2040121

7. Belova V. Features of distance education in higher educational institutions in the conditions of war and pandemic. *European Science*. 2023. No. 3. P. 105–116. https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-20-03-006

8. Bojović Ž., Bojović P. D., Vujošević D., Šuh J. Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*. 2020. Vol. 28, No. 6. P. 1467–1489. https://doi.org/10.1002/cae.22318

9. Bulhakova O., Zosimov V. Gamified active learning and 3D technologies for improving students' academic achievements. *Information Technologies and Learning Tools.* 2023. Vol. 96, No. 4. P. 46–57. https://doi.org/10.33407/itlt.v96i4.5380

10. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.

11. Dean J. C., Mansour B. E. Employability Skills as Perceived by Employers and University Faculty in the Fields of Human Resource Development (HRD) for Entry Level Graduate Jobs. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies.* 2016. Vol. 4, No. 1. http://dx.doi.org/10.4236/jhrss.2016.41005

12. Fan S. A Critical Study of Online English Listening and Speaking Teaching in Chinese Higher Education. *Open Journal of Modern Linguistics*. 2022. Vol. 12, No. 3. P. 283–293. https://doi.org/10.4236/ojml.2022.123022

13. Ghazali F. Towards an optimal blended learning model during disrupted education periods. Pegem *Journal of Education and Instruction.* 2022. Vol. 12, No. 3. P. 97–105. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.03.11

14. Hura T., Dubinina K., Khryk V., Kazanishena N., Biliavska T. El papel de la educación a distancia en la formación de especialistas. Revista Eduweb. 2023. Vol. 17, No. 4. P. 74–86. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.04.8

15. Ilinitska N., Shcherbakov Y., Chastnyk O., Shchokin R., Hlazunova I. Development of Higher Educational Institutions and Online Communication with Students in Modern Conditions. Journal of Curriculum and Teaching. 2023. Vol. 12, No. 2. P. 65. https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p65

16. Kaplan A. D., Cruit J., Endsley M., Beers S. M., Sawyer B. D., Hancock P. A. The Effects of Virtual Reality, Augmented Reality, and Mixed Reality as Training Enhancement Methods: A Meta-Analysis. Human Factors. 2021. Vol. 63, No. 4. P. 706–726. https://doi.org/10.1177/0018720820904229

17. Kilag O. K., Obaner E., Vidal E., Castañares J., Dumdum J. N., Hermosa T. J. Optimizing Education: Building Blended Learning Curricula with LMS. Excel-

lencia: *International Multi-disciplinary Journal of Education.* 2023. Vol. 1, No. 4. P. 238–250. https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/54

18. Kumar A. Blended Learning Tools and Practices: A Comprehensive Analysis. *IEEE Access.* 2021. Vol. 9. P. 85151–85197. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3085844

19. Kusmaryono I., Jupriyanto J., Kusumaningsih W. A systematic literature review on the effectiveness of distance learning: Problems, opportunities, challenges, and predictions. *International Journal of Education*. 2021. Vol. 14, No. 1. P. 62–69. https://doi.org/10.17509/ije.v14i1.29191

20. Lahodynskyi, O., Schcherbyna, O., Borynskyi, V., Bloshchynskyi, I., & Zinchenko, A. (2023, December). The ESP teaching and learning at the military academies in Ukraine: Psychological and sociocultural aspects. *Forum for Linguistic Studies (Transferred)* (Vol. 5, No. 3, pp. 1956-1956).

21. McKenna K., Gupta K., Kaiser L., Lopes T., Zarestky J. Blended Learning: Balancing the Best of Both Worlds for Adult Learners. *Adult Learning.* 2020. Vol. 31, No. 4. P. 139–149. https://doi.org/10.1177/1045159519891997

22. Míguez-Álvarez C., Crespo B., Arce E., Cuevas M., Regueiro A. Blending learning as an approach in teaching sustainability. *Interactive Learning Environments.* 2022. Vol. 30, No. 9. P. 1577–1592. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1734623

23. Monk E. F., Guidry K. R., Pusecker K. L. Blended learning in computing education: It's here but does it work? *Education and Information Technologies.* 2020. Vol. 25. P. 83–104. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09920-4

24. Popa D., Repanovici A., Lupu D., Norel M., Coman C. Using Mixed Methods to Understand Teaching and Learning in COVID-19 Times. *Sustainability*. 2020. Vol. 12, No. 20. https://doi.org/10.3390/su12208726

25. Sofi-Karim M., Bali A. O., Rached K. Online education via media platforms and applications as an innovative teaching method. *Education and Information Technologies.* 2023. Vol. 28, No. 1. P. 507–523. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11188-0

26. Sytnik T. The Place and Role of Interactive Learning in the System of Innovative Technologies in Higher Educational Institutions. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University.* 2021. No. 4. P. 11–18.

27. Wollf D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). *English Studies.* 2012. Vol. 23, No. 1. P. 97–106. https://angl.winter-verlag.de/data/article/3453/pdf/91201010.pdf

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄС

THE USE OF ACTIVE LEARNING METHODS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LEGAL PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF EU COUNTRIES

УДК 378.147:34(4ЄС)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.19
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Гончаренко Л.Л.,
orcid.org/0000-0002-0750-7344
канд. іст. наук, доцент,
доцент кафедри юридичних дисциплін
Сумської філії Харківського
Національного університету внутрішніх
справ

Статтю присвячено висвітленню особливостей використання методів активного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі права в закладах вищої освіти країн ЄС. Окреслено сутність методів активного навчання. З'ясовано, що в європейському науково-педагогічному дискурсі активне навчання визначають передусім як студентоцентрований підхід, за якого викладач виступає фасилітатором, а навчальний процес стимулює самостійність, дослідницьку і проблемно-орієнтовану діяльність здобувача освіти. З методичної точки зору активне навчання передбачає, що здобувач вищої освіти має не лише слухати лекції, а й систематично читати, писати, дискутувати та виконувати інтелектуальні завдання високого рівня складності (аналіз, синтез, оцінювання), що забезпечує формування критичного мислення й практичних компетентностей. Визначено, що найпоширенішими методами активного навчання, що використовуються у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі права в закладах вищої освіти країн ЄС, є розв'язання проблемних ситуацій, колаборативне та кооперативне навчання, проєктно-орієнтоване навчання, метод кейсів, кероване проєктування, дебати, драматизація, рольові ігри та симуляції. Увагу зосереджено на таких інноваційних методах активного навчання, як ігрове навчання, гейміфікація та метод Think–Pair–Share, що є ефективним інструментарієм формування професійних і трансверсальних компетентностей майбутніх фахівців у галузі права. Їх застосування сприяє підвищенню рівня залученості здобувачів вищої юридичної освіти, розвитку їхнього критичного мислення, комунікативних умінь, уміння аргументовано відстоювати власну позицію та працювати в команді. У закладах вищої освіти країн ЄС такі підходи послідовно інтегруються в навчальний процес, поєднуючи академічну підготовку з практичним досвідом і цифровими технологіями.

Ключові слова: *професійна підготовка, фахівці у галузі права, вища юридична освіта, методи активного навчання, країни ЄС.*

The article highlights the features of using active learning methods in the professional training of future legal professionals in higher education institutions of the EU countries. The essence of active learning methods is outlined. It has been found that in the European scientific and pedagogical discourse, active learning is primarily defined as a student-centered approach in which the teacher acts as a facilitator, and the learning process encourages independence, research, and problem-based activities of the learner. From a methodological perspective, active learning implies that a student not only listens to lectures but also systematically reads, writes, discusses, and performs high-level intellectual tasks (analysis, synthesis, evaluation), which ensures the development of critical thinking and practical competences. It is determined that the most common active learning methods used in the process of professional training of future legal professionals in higher education institutions of the EU countries are problem-solving, collaborative and cooperative learning, project-based learning, case method, guided design, debates, dramatization, role-playing, and simulations. The focus is placed on such innovative active learning methods as game-based learning, gamification, and the Think–Pair–Share method, which serve as effective tools for developing professional and transversal competences of future legal professionals. Their application enhances the engagement level of higher legal education applicants, develops their critical thinking, communication skills, ability to argue their position, and work in a team. In the higher education institutions of the EU countries, these approaches are consistently integrated into the learning process, combining academic training with practical experience and digital technologies.

Key words: *professional training, legal professionals, higher legal education, active learning methods, EU countries.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах сучасних трансформацій систем вищої освіти розвинених країн світу, зумовлених потребою підвищення якості професійної підготовки фахівців відповідно до викликів глобалізованого ринку праці, зростають вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців різних галузей. Не є винятком і юридична галузь, де поєднання ґрунтовних теоретичних знань і сформованих практичних навичок є визначальним чинником професійної успішності. Незаперечним є факт, що традиційно професійна підготовка фахівців у галузі права в багатьох країнах Європи ґрунтувалася переважно на лекційно-інформаційних підходах, орієнтованих на засвоєння нормативного матеріалу, що, однак, не завжди забезпечувало формування у здобувачів освіти здатності застосовувати знання в реальних правових ситуаціях.

У контексті переходу до компетентнісної моделі освіти, передбаченої Болонським процесом, все більшої ваги набуває використання методів активного навчання, що сприяють розвиткові критичного мислення, комунікативних навичок, професійної етики та здатності до самостійного прийняття рішень. Європейський досвід демонструє, що саме впровадження активних методів у процес

професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі права забезпечує тісніший зв'язок між теорією і практикою, формує професійно орієнтоване мислення та підвищує рівень готовності випускників до виконання своїх професійних обов'язків у динамічному правовому середовищі.

З урахуванням вищеозначеного доцільним бачиться вивчення, узагальнення та адаптація позитивного досвіду та кращих практик країн Європейського Союзу щодо використання методів активного навчання у процесі професійної підготовки фахівців у галузі права, що сприятиме модернізації національної системи юридичної освіти України відповідно до європейських стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі права знайшли відображення в низці наукових праць українських учених. Зокрема, А. Нітченко звертається до проблеми використання інноваційних методів навчання в системі вищої юридичної освіти, доводячи, що високу результативність у підвищенні якості знань, умінь і практичних навичок здобувачів вищої освіти під час опанування юридичних дисциплін демонструють метод конкретних ситуацій (кейс-метод), аналіз юридичних помилок, колізій і казусів, ділові та рольові ігри, у межах яких здобувачі вищої юридичної освіти виконують функції законодавця, судді, прокурора, адвоката, слідчого, експерта, юрисконсульта, нотаріуса чи клієнта. Авторка наголошує, що значного поширення набули також проблемно-пошуковий метод, дискусії, дебати, переговори, метод «мозкового штурму», техніка «займи позицію», що передбачає коментування, аналіз і (само) оцінку дій учасників [3]. Дослідники Н. Верлос, Т. Коломоєць та І. Шумейко вважають, що у процесі викладання юридичних дисциплін особливого значення набуває використання сучасних цифрових інструментів, які забезпечують ефективну організацію освітнього процесу, а саме: системи електронного навчання (Google Classroom, Moodle, Blackboard, Schoology, Edmodo); платформи для відеоконференцій (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, BigBlueButton); інструменти створення інтерактивного контенту (LearningApps, Quizlet, Kahoot, Nearpod, Classtime), застосування яких забезпечує глибше засвоєння матеріалу та розвиток практичних навичок, необхідних для майбутньої юридичної діяльності [1]. До сучасних моделей юридичної освіти США та Німеччини звертається А. Серединко [4], яка наголошує, що попри відмінності моделей, заклади вищої освіти демонструють спільну орієнтацію на практичну підготовку висококваліфікованих фахівців і є цінним орієнтиром для реформування юридичної освіти в Україні. Л. Дорошенко здійснила аналіз ефективних інноваційних методик викладання навчальних дисциплін господарсько-правового блоку задля визначення можливостей їх потенційного застосування. Слушною є думка дослідниці, що впровадження інтерактивних методів у навчальний процес сприяє: формуванню у здобувачів освіти стійкого інтересу до вивчення дисципліни; більш ефективному та глибокому засвоєнню навчального матеріалу; розвитку інтелектуального потенціалу, критичного мислення й самостійності; набуттю навичок командної роботи й толерантного ставлення до альтернативних поглядів; вихованню поваги до прав і гідності кожної особистості, визнання права на власну думку; налагодженню конструктивної взаємодії між учасниками студентської спільноти; формуванню у здобувачів освіти професійних компетентностей і життєвих навичок, необхідних для успішної реалізації в майбутній діяльності [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність значного масиву праць українських науковців, присвячених досліджуваній проблематиці, комплексного аналізу питання використання методів активного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі права в закладах вищої освіти країн ЄС поки що здійснено не було.

Мета статті – висвітлити особливості використання методів активного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі права в закладах вищої освіти країн ЄС.

Виклад основного матеріалу. Переходячи до розгляду методів активного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі права у закладах вищої освіти країн ЄС, вважаємо за доцільне спочатку окреслити сутність досліджуваного феномену. У європейському науково-педагогічному дискурсі активне навчання визначають передусім як студентоцентрований підхід, за якого викладач виступає фасилітатором, а навчальний процес стимулює самостійність, дослідницьку і проблемно-орієнтовану діяльність здобувача освіти [5, с. 3]. З методичної точки зору активне навчання передбачає, що здобувач вищої освіти має не лише слухати лекції, а й систематично читати, писати, дискутувати та виконувати інтелектуальні завдання високого рівня складності (аналіз, синтез, оцінювання), що забезпечує формування критичного мислення й практичних компетентностей [10]. Крім того, сучасні дослідження підкреслюють соціальний і емоційний вимір активного навчання, доводячи, що воно спрямоване на розширення академічної автономії здобувачів вищої освіти, розвиток міжособистісних навичок і підвищення готовності до міждисциплінарної й міжкультурної співпраці, тобто тих аспектів, що є критично важливими для майбутніх правознавців, які працюватимуть у мультикультурному і цифровому професійному середовищі [11].

Найпоширенішими методами активного навчання, що використовуються у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі права в закладах вищої освіти країн ЄС, є розв'язання проблемних ситуацій, колаборативне та кооперативне навчання, проєктно-орієнтоване навчання, метод кейсів, кероване проєктування, дебати, драматизація, рольові ігри та симуляції.

Пов'язуючи активне навчання із соціокультурними моделями, які визнають, що знання конструюються у взаємодії з іншими, група дослідників на чолі із А. Сампедро [12] запропонували інноваційну методологію колаборативного та відповідального навчання з філософії права, що поєднує елементи перевернутого класу, проблемно-орієнтованого навчання, змішаного навчання, спільної роботи, гейміфікації та взаємооцінювання, що сприяє покращенню академічних результатів і задоволеності студентів навчальним процесом. Інша група дослідників [7] також експериментувала з кількома активними методиками (віртуальні навчальні середовища, програмування, гейміфікація, проблемно-орієнтоване навчання, перевернутий клас, навчальні ігри) у курсі з алгоритмів і виявили покращення результатів при використанні такого підходу.

Активне навчання сприяє практичному засвоєнню знань через поєднання когнітивних, мотиваційних і конструктивістських стратегій, серед яких особливе місце посідає ігрове навчання (game-based learning – GBL). У даному контексті йдеться про використання цифрових ігор з чітко розробленою теоретико-методологічною основою, що можуть забезпечити більш комплексне навчання, сприяти формуванню цифрової грамотності та розвитку навичок роботи з ІКТ [14]. Теоретичне підґрунтя такого підходу забезпечує теорія діяльності, яка пропонує динамічне бачення освітнього процесу й розглядає навчання як процес поступової інтеріоризації знань у межах віртуального середовища, що стимулює розвиток мислення, комунікації, співпраці та рефлексії.

Сучасні європейські університети, виконуючи роль осередків інновацій, активно трансформують навчальний процес, надаючи здобувачам вищої освіти активну позицію учасників освітньої взаємодії, зокрема через використання ігрових середовищ для навчання. Дослідження ефективності цифрового ігрового навчання показують, що воно підвищує мотивацію здобувачів вищої освіти, сприяє залученню до навчального процесу й покращує результати навчання порівняно з традиційними методами. Учені наголошують, що використання ігрових активностей у професійній підготовці фахівців у галузі права сприяє розвитку мотивації, креативності, аналітичного мислення та здатності до колективного вирішення проблем.

Проєктування навчального досвіду із використанням гейміфікації має сприяти активній участі здобувачів освіти в освітньому процесі, розвитку дослідницьких умінь, самоуправління, співпраці та креативності. На відміну від ігрового навчання (GBL), яке передбачає засвоєння знань за допомогою певної гри з чіткими правилами та цілями, гейміфікація полягає у впровадженні ігрових механік і елементів у традиційно неігрові освітні середовища [6].

Наприклад, використання настільної освітньої гри для повторення ключових понять під час заняття є прикладом ігрового навчання, тоді як застосування системи балів, бейджів або рівнів для заохочення здобувачів вищої освіти за успішне виконання завдань чи позитивну поведінку у процесі навчання є проявом гейміфікації. В обох випадках такі підходи довели свою ефективність у підвищенні мотивації, покращенні навчальних результатів і зміцненні зворотного зв'язку між викладачем і здобувачами освіти. Практика впровадження гейміфікованих освітніх проєктів у закладах вищої освіти країн Європи демонструє, що вони сприяють формуванню професійних компетентностей, розвитку критичного мислення та рефлексії. Зокрема, досвід організації тренінгів для викладачів на основі гейміфікації показав, що експериментування, обговорення, надання зворотного зв'язку та аналіз результатів сприяють створенню нового педагогічного знання і зростанню обізнаності щодо активних методів навчання.

Також, як свідчать Б. Джоунс та К. Стерок, гейміфікаційні підходи ефективно поєднуються з технологіями перевернутого навчання та цифровими освітніми інструментами, забезпечуючи глибше залучення студентів і стійкіші результати навчання [9]. Дослідники доводять, що гейміфіковані освітні середовища стимулюють аналітичне мислення, творче вирішення проблем і активне засвоєння знань, що робить їх важливим компонентом сучасної професійної підготовки фахівців у галузі права та інших сфер.

Ще одним ефективним методом активного навчання, який успішно використовується у професійній підготовці майбутніх юристів, є метод Think–Pair–Share. Після розгляду гейміфікаційних підходів, що сприяють підвищенню мотивації та залученості студентів, цей метод вирізняється простотою впровадження та значним потенціалом для розвитку критичного мислення і комунікативних навичок.

Think–Pair–Share (дослівно – «подумай – обговори в парі – поділися») передбачає три етапи взаємодії. На першому етапі (Think) здобувачі вищої освіти індивідуально осмислюють проблему або завдання, наприклад, аналізують юридичний кейс, формулюють позицію сторін чи пропонують правову аргументацію. На наступному етапі (Pair) вони об'єднуються в пари для обговорення власних міркувань, пошуку узгодженого рішення або компромісної позиції. Нарешті, на етапі (Share), найкращі або найцікавіші ідеї презентуються перед усією групою, що створює умови для колективного обговорення, дискусії та порівняння.

Цей метод підвищує активність здобувачів вищої освіти, стимулює рефлексію та розвиває вміння аргументовано висловлювати позицію, тобто сприяє формуванню компетентностей, особливо важливих для фахівців у галузі права. У юридичній освіті Think–Pair–Share ефективно застосовується під час моделювання судових дебатів, аналізу норм законодавства або розв'язання практичних казусів, оскільки дозволяє здобувачам вищої освіти поступово переходити від індивідуального аналізу до колективного узагальнення, що сприяє кращому розумінню складних правових питань [8; 13].

Досвід європейських університетів свідчить, що включення методу Think–Pair–Share у процес професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі права позитивно впливає на розвиток комунікативної компетентності, уміння вести дискусію та обґрунтовувати позицію, а також сприяє формуванню академічної культури діалогу та взаємоповаги між учасниками освітнього процесу.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що активні методи навчання, зокрема проаналізовані нами методи ігрового навчання, гейміфікації та метод Think–Pair–Share, є ефективним інструментарієм формування професійних і трансверсальних компетентностей майбутніх фахівців у галузі права. Їх застосування сприяє підвищенню рівня залученості здобувачів вищої юридичної освіти, розвитку їхнього критичного мислення, комунікативних умінь, уміння аргументовано відстоювати власну позицію та працювати в команді. У закладах вищої освіти країн ЄС такі підходи послідовно інтегруються в навчальний процес, поєднуючи академічну підготовку з практичним досвідом і цифровими технологіями.

Ігрове навчання та гейміфікація створюють динамічне освітнє середовище, що стимулює мотивацію до навчання, забезпечує занурення у професійні ситуації, сприяє формуванню навичок правової аргументації, етичного мислення та прийняття рішень. Метод Think–Pair–Share, у свою чергу, ефективно підтримує розвиток комунікативної культури й аналітичних здібностей, створюючи умови для інтелектуального діалогу та колегіального обговорення правових проблем.

Подальші перспективи в цьому напрямі вбачаємо у вивченні особливостей використання активних методів навчання у процесі професійної підготовки фахівців у галузі права у змішаному та дистанційному форматах навчання в університетах різних країн Європейського Союзу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Верлос Н.В., Коломоєць Т.О., Шумейко І.П. Інноваційні методи викладання юридичних дисциплін в умовах євроінтеграції та цифрової трансформації. *Юридичний науковий електронний журнал.* 2024. №5. С. 665-669. URL: http://lsej.org.ua/5_2024/168.pdf

2. Дорошенко Л.М. Сучасні інноваційні методики викладання навчальних дисциплін господарсько-правового блоку: виклики в умовах реформи юридичної освіти та дистанційного навчання. *Правничий часопис Донецького національного університету імені Василя Стуса.* Вер. 2024. С. 129–139. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-5835.2024.1.14.

3. Нітченко А. Інноваційні методи навчання в системі вищої юридичної освіти. *Актуальні проблеми юридичної науки та практики.* 2023. № 1 (7). С. 49–53.

4. Серединко А.А. Сучасні моделі юридичної освіти (на прикладі США та Німеччини). *Юридичний науковий електронний журнал.* 2022. № 10. С. 50–53. URL: http://lsej.org.ua/10_2022/8.pdf

5. Christersson C., Staaf P. Promoting active learning in Universities: Thematic peer group report. Belgium:Brussels,2019.URL:https://www.eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%205-%20promoting%20active%20learning%20in%20universities.pdf?utm_source=chatgpt.com

6. Cornella P., Estebanell M., Brusi D. Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza De Las Ciencias De La Tierra.* 2020. № 28(1). P. 5-19.

7. da Silva Garcia F. W., Olveira S. R. B., da Costa Carvalho E. Application of a teaching plan for algorithm subjects using active methodologies: An experimental report. *International Journal of Emerging Technologies in Learning.* 2022. № 17(7). P. 175-207. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i07.28733

8. Hickey R. Pluses, minuses and interesting points (PMI). *Active Learning Strategies for Higher Education, The Practical Handbook* / ed. by S. Ferns. Centre for Higher Education Research, Policy and Practice, 2019. P. 55–67.

9. Jones B. J., Sturrock K. Just by being here, you aren't halfway there: Structured active learning and its integration in virtual learning environments and assessment. *Science and Justice*. 2022. https://doi.org/10.1016/j.scijus.2022.05.005

10. Patiño A., Ramírez-Montoya M.S., Buenestado-Fernández M. Active learning and education 4.0 for complex thinking training: analysis of two case studies in open education. *Smart Learning Environment.* 2023. № 10, 8. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00229-x

11. Ribeiro-Silva E., Amorim C., Aparicio-Herguedas J.L., Batista P. Trends of Active Learning in Higher Education and Students' Well-Being: A Literature Review. *Frontiers in Psychology.* 2022. Apr 18; 13:844236. doi: 10.3389/fpsyg.2022.844236.

12. Sampedro A. C., Padrón D. C., Forestello A. M. FiloBlenDret: An innovative and collaborative learning methodology in philosophy of law. *Revista De Educacion Y Derecho.* 2022. № 25. https://doi.org/10.1344/REYD2022.25.39378

13. Smith J. Think, pair, share. In S. Ferns (Ed.), *Active Learning Strategies for Higher Education, The Practical Handbook* / ed. by S. Ferns. Centre for Higher Education Research, Policy and Practice, 2019. P. 83–93.

14. Tay J., Goh Y. M., Safiena S., Bound H. Designing digital game-based learning for professional upskilling: A systematic literature review. *Computers & Education.* 2022. № 184. 104518. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104518

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У СИСТЕМІ ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SYSTEM OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

УДК 378.016:373.2.011.3-051
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.20
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Горопаха Н.М.,
orcid.org/0000-0002-5406-1963
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені професора Т.І. Пониманської
Рівненського державного гуманітарного університету

Іванова Н.В.,
orcid.org/0000-0003-0922-2171
докт. філос. наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, декан факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва
Комунального закладу «Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради

У статті розглянуто педагогічну практику як базовий елемент системи практикоорієнтованої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Зазначено, що в умовах модернізації вищої педагогічної освіти практикоорієнтований підхід виступає провідною стратегією формування професійних компетентностей здобувачів освіти, оскільки забезпечує цілісну єдність теоретичних знань і практичного досвіду. Педагогічна практика у цьому контексті трактується як багатофункціональна форма організації професійної підготовки, що виконує низку важливих функцій: навчальну, адаптаційну, виховну, контрольну та дослідницьку. Кожна з них спрямована на розвиток ключових складових професійної готовності майбутнього вихователя – від оволодіння методикою педагогічної взаємодії до формування здатності до рефлексії та творчого самовираження у педагогічній діяльності.

Зроблено висновок, що ефективна реалізація педагогічної практики можлива лише за наявності наскрізної програми практичної підготовки, яка охоплює всі етапи професійного становлення студента – від навчальної до асистентської практики. Підкреслено роль інтерактивних форм і методів у підвищенні пізнавальної активності здобувачів, зокрема використання квестів, методичних змагань, рефлексивних обговорень, цифрових інструментів звітності. Визначено, що такі підходи сприяють усвідомленню студентами власної професійної позиції, розвитку комунікативних і дослідницьких навичок, формуванню культури педагогічної взаємодії. Особлива увага приділяється ролі викладача-методиста як фасилітатора процесу професійного зростання студентів, наставника й партнера, який сприяє створенню академічної спільноти взаємного навчання.

Підкреслено, що практикоорієнтована педагогічна практика не лише готує здобувачів освіти до самостійної діяльності в закладі дошкільної освіти, але й виступає потужним засобом професійного саморозвитку, формування творчої ініціативи та готовності до впровадження інновацій у педагогічну практику. Вона забезпечує можливість інтегрувати знання, досвід і особистісні якості, перетворюючи навчання на процес професійного становлення. Розкрито умови ефективності організації практики: науково обґрунтований добір баз, інноваційні методи керівництва, використання цифрових технологій, варіативність завдань і розвиток партнерських відносин між студентами, викладачами та педагогічними колективами дошкільних закладів. Зроблено висновок, що педагогічна практика є ключовою ланкою в підготовці компетентного, мобільного, рефлексивного та творчого вихователя, здатного діяти в умовах сучасного освітнього простору.

Ключові слова: *практикоорієнтований підхід, педагогічна практика, професійна підготовка, майбутній вихователь, заклад дошкільної освіти, професійні компетентності, інтерактивні форми навчання.*

The article examines pedagogical practice as a fundamental component of the system of practice-oriented training of future preschool teachers. It is emphasized that, under the conditions of modernization of higher pedagogical education, the practice-oriented approach serves as an effective strategy for developing professional competences among students, ensuring an integral connection between theoretical knowledge and real professional activity. Pedagogical practice is interpreted as a multifunctional element of professional training that performs a range of essential functions – educational, adaptive, formative, diagnostic, and research. Each of these functions contributes to the comprehensive development of future educators, fostering their methodological competence, reflective thinking, and creative potential in professional activities.

The research highlights that the effectiveness of pedagogical practice depends on a well-designed continuous program of practical training that spans all stages of professional formation – from introductory to assistant practice. Special attention is given to interactive and reflective methods of organizing practice, including pedagogical quests, methodological challenges, group discussions, and the use of digital tools for reporting and reflection. These approaches strengthen students professional motivation, autonomy, teamwork skills, and readiness for innovation in the educational process. The role of the university supervisor (methodologist) is defined as that of a facilitator, mentor, and partner who supports students in professional growth and builds an academic community based on cooperation and co-learning. It is concluded that practice-oriented pedagogical practice not only ensures the acquisition of professional experience but also becomes a means of self-development, creativity, and innovation for future preschool teachers. The study identifies key conditions for effective organization of pedagogical practice – scientifically grounded selection of practice bases, innovative mentoring technologies, the use of IT tools, flexible task design, and partnership between students, university teachers, and preschool staff. Pedagogical practice thus serves as a core element of practice-oriented education, shaping a competent, reflective, and creative preschool teacher capable of professional self-realization in the context of modern educational challenges.

Key words: *practice-oriented approach, pedagogical practice, professional training, future preschool teacher, preschool education institution, professional competence, interactive learning methods.*

Поставлення проблеми. У сучасній системі вищої педагогічної освіти практикоорієнтований підхід набуває особливої актуальності як ефективна стратегія підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти в умовах динамічних освітніх реформ та підвищення вимог до професійної

компетентності. Сутність цього підходу полягає в організації навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності, забезпечуючи нерозривний зв'язок теорії та практики. Він життєво необхідний для формування у здобувачів освіти не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й реальних практичних умінь та навичок, що дозволяє їм вже на етапі навчання набути готовності до успішного виконання професійних обов'язків вихователя чи іншого фахівця дошкільної освіти, відповідаючи викликам сучасності.

Цінність практикоорієнтованого підходу у тому, що він виходить за рамки традиційного викладання, фокусуючись на діяльнісній позиції здобувача вищої освіти та активному залученні його до вирішення реальних професійних завдань.

Оскільки вважається, що педагогічна практика у будь-якому випадку має орієнтацію на практичну підготовку здобувача і формування його професійних компетентностей, науковці частіше звертаються до питання, як зробити практикоорієнтованим аудиторне навчання, прагнучи досягнути того, щоб його результатом були не абстрактні знання, а конкретні дії, які студенти можуть відпрацьовувати у змодельованих або реальних умовах. У той же час у організації педагогічної практики також є чимало можливостей, які не до кінця використовуються у цьому сенсі.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Сучасні зарубіжні (З. Мансенідо, Х Гілл, Дж. Картер та інші [10]; С. Стромгольт, Б. Віггінс та Б. Фон дер Меден [12]), а також і вітчизняні (О. Антонова [2]; Л. Нічуговська та Л. Ніколаєнко [7]; В. Кривда [6]) публікації узгоджено розглядають практикоорієнтований підхід як необхідну умову ефективного формування реальних професійних умінь майбутніх педагогів. При цьому йдеться про підготовку фахівця, побудовану навколо реальних професійних завдань і повторюваних «ядрових практиках» (core practices) (С. Муді [11, с.8]), якими насичуються усі види навчальної діяльності здобувачів від лекцій і семінарів до практичних, лабораторних занять та педагогічної практики. Зокрема, щодо практикоорієнтованого підходу до підготовки фахівців дошкільної освіти, її зміст, на думку В. Кривди поєднує як теоретичний блок (лекції, семінари, самостійну та індивідуальну роботу, підготовку курсових робіт тощо), так і практичний (практичні та лабораторні роботи, практичні заняття, участь у різних видах практичної діяльності в закладах дошкільної освіти, навчальну і виробничу практики, виконання дослідних проєктів у межах наукової роботи кафедри, студентського наукового гуртка, участь у зустрічах із стейкхолдерами тощо) [6, с. 122].

Аналіз публікацій, що піднімають питання організації та ефективного керівництва педагогічною практикою здобувачів спеціальності А2 «Дошкільна освіта», свідчить, що науковці та практики прагнуть як обґрунтувати загальні методичні засади залучення здобувачів до професійної діяльності, так і виокремити особливості реалізації завдань практичної підготовки в умовах тих викликів сьогодення, з якими стикається вища школа України. Зокрема, не викликає сумніву особливе місце педагогічної практики у професійно-практичній підготовці здобувачів вищої освіти, її роль у формуванні спеціальних фахових компетентностей майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. При цьому педагогічна практика розглядається як спосіб вивчення здобувачами освітнього процесу в закладі дошкільної освіти на основі безпосередньої участі у ньому з метою набуття умінь і навичок, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності, закріплення теоретичних знань, навчання застосовувати їх у педагогічній діяльності (К. Демчик [4, с. 246]. Як зазначають Ю. Волинець та В. Вертугіна [3, с. 168], педагогічна практика це не лише важлива частина освітнього процесу, спрямована на безпосереднє поєднання та реалізацію теоретичних знань, отриманих у процесі аудиторного навчання, з практичною діяльністю здобувачів як педагогів ЗДО. У їхньому розгляді педагогічна практика постає як своєрідна лабораторія, у якій кожен практикант має змогу пізнати й розкрити своє універсальне «Я». Вона сприяє усвідомленню власних можливостей і потреб майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти у сфері створення духовних цінностей. При цьому автори наголошують, що сучасне суспільство потребує компетентних педагогів, які не лише володіють ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними вміннями, а й здатні до творчої діяльності, самовдосконалення та постійного професійного зростання [3, с. 168].

Головними умовами ефективності педагогічної практики, обґрунтованими у чисельних публікаціях [1; 3; 4; 5, є чітке визначення змісту завдань, які отримують здобувачі на період педагогічної практики, продуманий вибір баз педагогічної практики (ними мають бути заклади дошкільної освіти, відкриті до інновацій, у яких працюють творчі педагоги із досвідом роботи, який вони готові передавати студентам), удосконалення змісту освітніх компонентів ОПП у відповідності до тих змін, які відбуваються у суспільстві і в практичній діяльності закладів дошкільної освіти, відмова від формалізації керівництва практикою [5, с. 237]. Зокрема, щодо останньої з умов цікавими є ідеї, висловлені у статті І. Андрощук, якою було виокремлено й схарактеризовано такі сучасні технології взаємодії керівника практики та здобувача вищої освіти на засадах партнерства, як наставництво, коучинг, баддінг, шедоуінг [1, с. 130-132], Авторка наголошує, що специфіка кожної технології обумовлює необхідність цільової підготовки як керівників практик, так і здобувачів вищої освіти для їх ефективної

реалізації. Виокремлені технології взаємодії є важливим інструментом для формування компетентностей і програмних результатів навчання, визначених програмою педагогічної практики. Крім того, вони сприяють розвитку навичок співпраці й партнерства, поглибленню самовдосконалення та набуттю професійного досвіду в реальному освітньому процесі. [1]

Значна увага у сучасних дослідженнях надається питанням інноваційних підходів до організації педагогічної практики (В. Сидоренко, В. Кулішов, Н. Торба [8]), упровадження яких важливе у зв'язку обставинами, продиктованими організацією навчання у вищій школі в умовах воєнного стану. Йдеться про дистанційний формат педагогічної практики (В. Кривда [6], онлайн-практику, формування та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти шляхом самостійного добору ними баз практики (В. Сидоренко [8, с. 4]), використання цифрових інструментів та ІТ-технологій у виконанні завдань педагогічної практики (Т. Стороженко [9]) тощо.

Метою статті є аналіз ролі педагогічної практики у закладах дошкільної освіти у системі практикоорієнтованої підготовки майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу. Наукові джерела вказують, що практикоорієнтований підхід у навчанні майбутніх вихователів забезпечує формування їхніх фахових компетенцій. Для його впровадження потрібні суттєві зміни у змісті, формах та методах навчання. Головний акцент має зміститися з простого засвоєння інформації та її відтворення на стимулювання студентів до самостійного пізнання, відкриття нових педагогічних знань, постійного творчого пошуку та критичного аналізу реальної педагогічної практики на основі теорії.

Педагогічна практика виступає наріжним каменем практикоорієнтованого підходу у підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, забезпечуючи системну інтеграцію теоретичної бази та професійної діяльності. З огляду на це, можемо виокремити її основні функції, які охоплюють усі ключові аспекти становлення фахівця, від формування конкретних професійних навичок до розвитку особистісної та професійної зрілості, завдяки чому педагогічна практика стає не лише формою контролю знань, а й багатофункціональним інтегратором, що забезпечує перехід від теоретичної підготовки майбутнього фахівця до його повноцінної самостійної професійної діяльності у сфері дошкільної освіти. Зокрема, педагогічна практика як складова системи практикоорієнтованого підходу, повинна реалізовувати такі функції:

1. Навчальна (дидактична) функція, спрямована на конкретизацію та поглиблення теоретичних знань шляхом їх безпосереднього застосування у реальному освітньому процесі закладу дошкільної освіти і забезпечує формування фахових та методичних компетентностей (планування, організація діяльності, використання сучасних методик) через набуття стійких практичних умінь.

2. Адаптаційна (соціалізаційна) функція сприяє входженню студента в професійне середовище та його соціалізації як майбутнього фахівця. Вона дозволяє ознайомитися з внутрішньою структурою, режимом, етикою та колективною взаємодією ЗДО, сприяючи подоланню психологічного бар'єру та формуванню професійної ідентичності та відповідальності.

3. Виховна (мотиваційна) функція, яка сприяє розвитку професійно значущих особистісних якостей (емпатія, креативність, комунікативність) та педагогічної етики. Практичний досвід підтверджує вибір професії, підвищує внутрішню мотивацію до самовдосконалення та утверджує соціальну цінність праці вихователя.

4. Контрольна (діагностична) функція виконує роль об'єктивного верифікатора рівня сформованості професійної готовності майбутнього вихователя. Це дає змогу виявити прогалини у знаннях і навичках, що потребують корекції, а також слугує зворотним зв'язком для закладів вищої освіти щодо ефективності навчальних програм.

5. Дослідницька (творча) функція стимулює самостійну пізнавальну активність практиканта та інноваційний пошук. Студент набуває досвіду аналізу педагогічних явищ, критичної оцінки власної діяльності та апробації нових методичних підходів, що є основою для формування рефлексивної та творчої позиції вихователя.

Ефективність реалізації практикоорієнтованих функцій педагогічної практики зумовлюється насамперед наявністю продуманої наскрізної програми педагогічної практики спеціальності А2 «Дошкільна освіта», яка має чітко визначати зміст, завдання та організаційні умови кожного виду практики, створюючи послідовну траєкторію професійного зростання майбутнього фахівця.

Проаналізуємо поступове ускладнення змісту практичної підготовки бакалавра дошкільної освіти та характеру завдань, які виконують студенти під час різних видів педагогічної практики.

Практична підготовка бакалавра починається з навчальної практики, яка має на меті формування цілісного уявлення про освітній простір сучасного закладу дошкільної освіти та професійну роль вихователя. Існує поширене трактування, згідно з яким навчальна практика є споглядальною формою роботи, головна мета якої – забезпечити студентам-першокурсникам можливість побачити й проаналізувати педагогічну діяльність у реальних умовах ЗДО, а не здійснювати її. Це до деякої міри так і є, однак з позиції практикоорієнтованого підходу до підготовки майбутнього фахівця важливо уже й на цьому етапі подавати завдання таким чином, щоб це вимагало від практиканта активної,

а, можливо, й творчої участі в освітньому процесі. Традиційне спостереження за діяльністю педагогів доцільно доповнювати інтерактивними завданнями, що стимулюють самопізнання, рефлексію, розвиток професійного інтересу та творчого підходу до організації освітнього процесу. Зокрема, практикантам пропонується здійснити самостійний аналіз елементів розвивального середовища, участь у спільних формах взаємодії з дітьми, створення власного збірника «Цікава педагогіка» тощо. Групові форми виконання завдань сприяють становленню навичок командної взаємодії, які є важливими у професії вихователя.

Невід'ємною складовою навчальної практики є щоденний рефлексивний обмін враженнями та ідеями під керівництвом викладача. Ці обговорення мають виходити за межі звичайної бесіди та можуть бути організовані як інтерактивні формати, наприклад, мозковий штурм, конвертна атака чи метод «ажурної пилки» (Jigsaw). Замість традиційного звіту, студентам пропонується подати підсумковий документ у довільній формі, акцентуючи увагу не стільки на описі спостережених фактів, скільки на особистісному осмисленні професії. Заохочуючи студентів до глибокої саморефлексії, у звіті про навчальну практику варто основний фокус змістити з простої констатації побаченого на відповіді, що стосуються їхнього професійного майбутнього та ідентичності: «Яким я хочу бачити свій власний професійний простір (групу)?», «Що становить ядро моєї майбутньої професійної місії?», «Чим я вже сьогодні цікава для дошкільників?» тощо.

Поступове розширення самостійності здобувачів вищої освіти у практичній професійній діяльності передбачають усі види виробничої практики у закладах дошкільної освіти. Зокрема, на другому та третьому курсах передбачено педагогічну практику в групах дітей раннього та дошкільного віку. При цьому майбутні фахівці виконують функції вихователя дітей раннього (на другому курсі) та дошкільного (на третьому) віку, організовуючи різні види діяльності дітей, спілкування з батьками, участь у святах і розвагах. Перед початком практики студенти проходять «методичний допуск», який передбачає презентацію власних напрацювань: конспектів занять, дидактичних ігор, авторських посібників або методичних знахідок. «Методичний допуск» з точки зору практикоорієнтованого підходу якраз і є тим містком між аудиторним навчанням та практикою. Для підвищення мотивації та розвитку професійної готовності здобувачів презентацію методичного допуску варто проводити інтерактивно, застосовуючи методичні квести, брейн-ринги, ділові ігри тощо або форми, запропоновані самими студентами.

Особливу роль у забезпеченні практикоорієнтованого характеру формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти відіграє викладач-методист, який виступає не лише консультантом, а й активним учасником освітнього процесу базового закладу дошкільної освіти. Ефективною формою наставництва є «День методиста», коли викладач перебуває на базі практики майже впродовж усього робочого дня і фактично, виконує роль методичного наставника для студентів, забезпечуючи їх комплексним супроводом. Його діяльність включає надання консультацій, фасилітацію обговорень проведених занять (як пробних, так і залікових), а також допомогу у розробці детальних планів роботи на наступний період практики. Не менш цікавими варіантами наставництва є проведення бінарних занять викладача і студента, спільний аналіз та обговорення педагогічних ситуацій, що сприяють формуванню партнерських взаємин і академічного діалогу.

На завершальному етапі підготовки бакалавра дошкільної освіти у змісті виробничої практики в ЗДО посилюється дослідницький аспект діяльності студентів. Вони виконують тривалі індивідуальні або групові завдання: вивчають дитячі колективи, узагальнюють досвід педагогів, розробляють наочні матеріали чи презентують результати власних досліджень.

Підсумкові заходи практики також мають мати творчий і мотиваційний характер: студенти презентують свої досягнення у формі есе, мультимедійних презентацій, коротких фільмів або педагогічних роздумів, що дозволяє усвідомити власний професійний розвиток і значущість обраної професії. На етапі підведення підсумків навчальної та виробничої практики широко застосовуються цифрові інструменти, які значно розширюють можливості творчої презентації здобувачами своїх практичних досягнень, наповнити звітну конференцію за результатами практики емоційною (а отже, й мотиваційною) складовою. Підводячи підсумки практики, слід особливу увагу звернути на звіти тих здобувачів, які з об'єктивних причин проходили практику в самостійно обраних ЗДО, дистанційно або перебуваючи за кордонами України. Зазначимо, що для цих випадків мають бути продумані варіативні завдання, оскільки основні завдання не завжди можливо виконати. Також зазвичай для дистанційної практики передбачаються додаткові форми звіту з використанням можливостей сучасних цифрових інструментів та ІТ-технологій.

Ефективність практикоорієнтованої підготовки майбутніх вихователів значною мірою залежить від правильного добору баз практики. Перевагу слід надавати закладам, відкритим до інновацій, науково-педагогічного партнерства та співпраці з вищою школою, де працюють компетентні наставники, готові підтримувати студентів у професійному зростанні.

Висновки. Практикоорієнтований підхід вимагає зміщення акценту з пасивного засвоєння

інформації на стимулювання самостійного пізнання, творчого пошуку та критичного аналізу реальної педагогічної практики студентами, що є запорукою формування їхніх фахових компетенцій. Особлива роль при цьому належить педагогічній практиці, яка є не лише формою контролю рівня професійної підготовки, а й потужним засобом розвитку компетентностей, творчого мислення, рефлексії та самореалізації майбутніх вихователів. Вона забезпечує реалізацію практикоорієнтованого підходу, формуючи здатність студентів діяти в умовах сучасного освітнього середовища, упроваджувати інновації та будувати партнерські стосунки в педагогічній діяльності. Педагогічна практика виконує роль багатофункціонального інтегратора, реалізуючи п'ять ключових функцій: навчальну (дидактичну), адаптаційну (соціалізаційну), виховну (мотиваційну), контрольну (діагностичну) та дослідницьку (творчу), які охоплюють увесь спектр професійного становлення. Реалізація цих функцій потребує послідовності і ускладнення завдань практики у наскрізній програмі, насичення практики інтерактивними формами та методами виконання завдань практики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрощук, І. Сучасні технології взаємодії в процесі організації педагогічної практики під час підготовки майбутніх педагогів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems,* 2022. Вип. 60. С. 128–135. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-128-135

2. Антонова О.Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 262-285.

3. Волинець, Ю. О., Вертугіна, В. М. Роль педагогічної практики у професійному становленні майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти. *Молодий вчений*, 2020. № 1 (77). С. 166–170.

4. Демчик, К. І. Практико орієнтована підготовка майбутніх вихователів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Міленіум, 2020. Вип. 28, ч. 1, С. 244–254.

5. Колесник А. Г. Організація педагогічної практики студентів у системі дошкільної освіти. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 21, т. 1. С. 235–238.

6. Кривда, В. Практико-орієнтовані технології підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах дистанційного проходження педагогічної практики. *Сучасні тенденції підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до професійної діяльності: практичний аспект:* кол. монографія / за ред.А. М. Залізняка. Умань: Візаві, 2024 С. 118–153.

7. Нічуговська, Л., Ніколенко, Л. Практико-орієнтований підхід до розвитку когнітивної мобільності майбутнього педагога спеціальної освіти. *Грані*, 2023 Вип. 26(1). С. 80–88. https://doi.org/10.15421/172313

8. Сидоренко, В. В., Кулішов, В. С., Торба, Н. Г. (). Інноваційні підходи до організації видів практик здобувачів вищої освіти в період воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України,* 2023. № 5 (1). С. 1–15. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5110

9. Стороженко Т. В. Елементи цифровізації в організації педагогічної практики майбутніх вихователів. Global science: prospects and innovations: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (25–27 квітня 2024 р., Ліверпуль, Великобританія). – Ліверпуль: Cognum Publishing House, 2024. – С. 289–294. – URL: https://sci-conf.com.ua/ix-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-global-science-prospects-and-innovations-25-27-04-2024-liverpul-velikobritaniya-arhiv/

10. Mancenido, Z., Hill, H. C., Garcia Coppersmith, J., Carter, H., Pollard, C., Monschauer, C. Practice-based teacher education pedagogies improve responsiveness: Evidence from a lab experiment. Annenberg Institute at Brown University. 2023. (EdWorking Paper No. 23-873). DOI: 10.26300/mm5s-b648. Режим доступу: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED638992.pdf (дата звернення: 20.10.2025).

11. Moody, S. M., Kuo, L.-J., Eslami, Z. R. Learning to Be Teachers. *Issues in Teacher Education*. 2022. Vol. 31, No. 3. P. 5–23. URL: https://www.itejournal.org/wp-content/pdfs-issues/fall-2022/05moody%26kuo%26eslami.pdf (дата звернення: 20.10.2025).

12. Stromholt, S., Wiggins, B., Von der Mehden, B. Practice-based teacher education benefits graduate trainees and their students through inclusive and active teaching methods. *Journal for STEM Education Research*. 2023. Vol. 7, No. 1. P. 29–62. DOI: 10.1007/s41979-023-00109-6. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s41979-023-00109-6 (дата звернення: 20.10.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

TEACHER'S EMOTIONAL COMPETENCE AS A FACTOR OF THE EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES

УДК 378.1
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.21
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Гула Л.В.,
orcid.org/0000-0002-5775-9478
ст. викладач кафедри методики професійного навчання
Миколаївського національного аграрного університету

Короленко В.Л.,
orcid.org/0009-0006-5484-3945
канд. пед.наук,
ст. викладач кафедри методики професійного навчання
Миколаївського національного аграрного університету

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування емоційної компетентності викладача як важливого чинника ефективності педагогічної діяльності. Актуальність теми зумовлена потребою сучасної освіти у фахівцях, які володіють не лише професійними знаннями та методичними навичками, а й високим рівнем емоційної культури, здатних будувати продуктивну міжособистісну взаємодію та створювати позитивний емоційно-психологічний клімат у навчальному середовищі. В умовах реформування освітньої системи, підвищення ролі гуманістичних цінностей і посилення психологічних навантажень на викладача проблема розвитку емоційної компетентності набуває особливої значущості.

У роботі використано методи теоретичного аналізу, порівняння, узагальнення наукових джерел, системного та компетентнісного підходів. Здійснено огляд основних теорій емоційного інтелекту та визначено, що емоційна компетентність є складовою професійної майстерності педагога, яка охоплює здатність усвідомлювати, розпізнавати, регулювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей і вибудовувати ефективну комунікацію.

У статті розкрито зміст основних компонентів емоційної компетентності викладача: емоційна усвідомленість, саморегуляція, емпатія, мотивація та соціальні навички. Показано, що високий рівень емоційної компетентності сприяє розвитку педагогічної чуйності, формуванню позитивного ставлення студентів до навчання, запобігає виникненню конфліктів і професійному вигоранню. Визначено, що емоційно компетентний викладач здатен ефективно управляти власними психоемоційними станами, підтримувати доброзичливу атмосферу, виступати емоційним лідером у навчальній групі.

Особливу увагу приділено питанням розвитку емоційної компетентності викладача. Наголошено на необхідності впровадження у практику вищої школи тренінгових програм, коучингових технологій, методів рефлексії та саморегуляції, які сприяють формуванню усвідомленого ставлення до власного емоційного досвіду. Зазначено, що ефективним напрямом є також створення підтримувального професійного середовища, у якому викладач має змогу обмінюватися досвідом, отримувати психологічну підтримку та розвивати навички емоційної взаємодії. Розвиток емоційної компетентності розглядається як тривалий процес професійного самовдосконалення, який потребує системної роботи над собою та постійного удосконалення педагогічної рефлексії.

Ключові слова: *емоційна компетентність, емоційний інтелект, педагогічна діяльність, саморегуляція, емпатія, професійна майстерність.*

The article provides a theoretical analysis of the problem of forming a teacher's emotional competence as an important factor in the effectiveness of pedagogical activity. The relevance of the topic is due to the need for modern education in specialists who possess not only professional knowledge and methodological skills, but also a high level of emotional culture, capable of building productive interpersonal interaction and creating a positive emotional and psychological climate in the educational environment. In the context of reforming the educational system, increasing the role of humanistic values, and increasing psychological burdens on the teacher, the problem of developing emotional competence is gaining particular importance.

The work uses methods of theoretical analysis, comparison, generalization of scientific sources, systemic and competency approaches. The main theories of emotional intelligence are reviewed and it is determined that emotional competence is a component of the professional skills of a teacher, which encompasses the ability to be aware of, recognize, and regulate one's own emotions, understand the emotional states of other people, and build effective communication.

The article reveals the content of the main components of a teacher's emotional competence: emotional awareness, self-regulation, empathy, motivation and social skills. It is shown that a high level of emotional competence contributes to the development of pedagogical sensitivity, formation of a positive attitude of students towards learning, prevents conflicts and professional burnout. It has been determined that an emotionally competent teacher is able to effectively manage his own psycho-emotional states, maintain a friendly atmosphere, and act as an emotional leader in the study group.

Particular attention is paid to the development of emotional competence of teachers. The need to introduce training programs, coaching technologies, methods of reflection and self-regulation into higher education practice, which contribute to the formation of a conscious attitude towards one's own emotional experience, is emphasized. It is noted that an effective direction is also the creation of a supportive professional environment in which the teacher has the opportunity to exchange experiences, receive psychological support, and develop emotional interaction skills. The development of emotional competence is considered as a long-term process of professional self-improvement, which requires systematic work on oneself and constant improvement of pedagogical reflection.

Key words: *emotional competence, emotional intelligence, pedagogical activity, self-regulation, empathy, professional skills.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна система освіти переживає період активних трансформацій, що зумовлено соціально-економічними змінами, цифровізацією освітнього середовища, зростанням психологічного навантаження на всіх учасників освітнього процесу. У таких умовах від викладача вимагається не лише високий рівень професійної підготовки, а й розвинена

емоційна культура, здатність до саморегуляції, емпатійності та побудови конструктивних міжособистісних взаємин.

Сучасна вища освіта потребує підготовки гармонійної особистості, котра здатна мислити критично, вміти орієнтуватися в теперішніх потоках інформації, знаходити спільну мову з іншими людьми, спроможна брати на себе відповідальність, прагне до постійного фахового та особистісного саморозвитку [2, с. 31]. Педагогічна діяльність є надзвичайно емоційно насиченою, адже пов'язана з постійною взаємодією з людьми, необхідністю реагувати на різноманітні ситуації, конфлікти, емоційні прояви студентів. Низький рівень емоційної компетентності може призводити до професійного вигорання, зниження ефективності роботи, втрати мотивації та погіршення психологічного клімату в навчальному колективі. Водночас емоційно компетентний викладач здатен створювати позитивну атмосферу, підтримувати мотивацію студентів до навчання, регулювати власний емоційний стан і впливати на емоційний стан групи. Попри зростання наукового інтересу до проблеми емоційного інтелекту, питання емоційної компетентності саме викладача, її впливу на ефективність педагогічної діяльності та шляхів формування залишаються недостатньо дослідженими. Існує потреба у ґрунтовному аналізі структури емоційної компетентності педагога, визначенні її складових та практичних механізмів розвитку в системі професійної освіти.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого теоретичного осмислення феномену емоційної компетентності викладача та пошуку ефективних шляхів її формування з метою підвищення результативності педагогічної діяльності в умовах сучасних викликів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емоційної компетентності педагога активно досліджується у межах психологічної та педагогічної науки. Її теоретичні засади ґрунтуються на концепції «емоційного інтелекту», яку розробили П. Саловей і Дж. Майєр, визначивши його як здатність сприймати, розуміти та регулювати емоції. Подальшого розвитку ці ідеї набули у працях Д. Гоулмана, який розширив поняття емоційного інтелекту, включивши до нього соціальні й мотиваційні аспекти. Науковець підкреслює, що саме емоційна компетентність є ключовою передумовою ефективної професійної діяльності, незалежно від сфери роботи людини.

У вітчизняній психології та педагогіці питання емоційної компетентності педагога розглядали такі науковці, як Л. Карамушка, Н. Пов'якель, М. Савчин, Л. Шевченко, О. Бондарчук, які вказують на важливість розвитку емоційної культури викладача для забезпечення ефективності освітнього процесу. Л. Карамушка досліджує емоційне вигорання педагогів і підкреслює, що саме низький рівень емоційної компетентності є його основною причиною. Н. Пов'якель розглядає емоційну компетентність як важливий складник професійної культури особистості, що проявляється у здатності до рефлексії, емпатії та саморегуляції.

Проблема емоційної регуляції в педагогічній діяльності висвітлена у працях В. Бойка, Т. Яценко, О. Іванової, які зазначають, що педагогічна взаємодія вимагає вміння управляти власними емоціями й розуміти емоційні стани інших, оскільки це визначає успішність навчального процесу та психологічний комфорт студентів. Значну увагу дослідники приділяють також питанням емоційної стабільності, яка є важливою умовою збереження професійного здоров'я викладача. Однією з найважливіших умов зниження числа стресових ситуацій у педагогічній практиці є забезпечення психологічної безпеки при безпосередній взаємодії учасників освітнього середовища [3, с. 215].

У контексті професійного становлення педагога емоційна компетентність розглядається як інтегративна якість особистості, що формується у процесі педагогічної практики, спілкування та рефлексії власного досвіду. Зокрема, М. Савчин підкреслює, що розвиток емоційної компетентності забезпечує гармонійне поєднання когнітивних, мотиваційних і поведінкових аспектів педагогічної діяльності.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених проблематиці емоційної сфери педагога, питання впливу емоційної компетентності саме викладача закладу вищої освіти на ефективність педагогічної діяльності досі залишається недостатньо систематизованим. Невирішеними залишаються проблеми визначення оптимальних методів діагностики рівня емоційної компетентності, розробки практичних технологій її формування, а також інтеграції елементів емоційної освіти у підготовку майбутніх педагогів.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що емоційна компетентність є необхідною умовою успішної професійної реалізації викладача, однак потребує подальшого дослідження як системоутворювальний чинник ефективності педагогічної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність значної кількості наукових досліджень, присвячених проблемі емоційного інтелекту та емоційної компетентності педагога, низка аспектів цієї теми залишається недостатньо розробленою. У науковій літературі окреслено теоретичні підходи до розуміння структури та змісту емоційної компетентності, проте спостерігається брак комплексних праць, які б розкривали її роль саме в контексті «ефективності педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти».

Недостатньо дослідженими залишаються питання взаємозв'язку між рівнем розвитку емоційної компетентності викладача та результативністю освітнього процесу, зокрема – впливу емоційного стану педагога на навчальну мотивацію,

пізнавальну активність і психологічний комфорт студентів. Потребують уточнення підходи до визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості емоційної компетентності у педагогічних працівників різного професійного стажу.

Малодослідженою є також практична складова проблеми – ефективні методи, технології й педагогічні умови, що сприяють розвитку емоційної компетентності викладача в системі професійної освіти. У сучасних наукових працях бракує цілісних моделей формування емоційної компетентності, які б поєднували психологічні, педагогічні та організаційні аспекти цього процесу.

Крім того, актуальним залишається питання підготовки майбутніх педагогів до емоційно насиченої діяльності. Необхідно визначити, яким чином елементи емоційної освіти можуть бути інтегровані у зміст фахової підготовки викладачів, зокрема у програми педагогічної практики, тренінги з розвитку емоційного інтелекту, курси саморефлексії та саморегуляції.

Отже, незважаючи на наявність теоретичних напрацювань, проблема емоційної компетентності викладача потребує подальшого поглибленого вивчення з урахуванням сучасних викликів освітнього середовища. Особливо важливо дослідити її вплив на ефективність педагогічної діяльності, визначити чинники, що сприяють або гальмують її розвиток, і розробити практичні механізми формування емоційно компетентного педагога.

Метою дослідження є з'ясування ролі емоційної компетентності викладача у забезпеченні ефективності педагогічної діяльності, визначення її структурних компонентів, функцій і впливу на професійну успішність педагога. Особлива увага приділяється виявленню тих якостей і механізмів, які дозволяють викладачеві ефективно взаємодіяти зі студентами, зберігати емоційну рівновагу та підтримувати сприятливий психологічний клімат у навчальному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Емоційна компетентність викладача розглядається як ключовий чинник, що впливає на ефективність педагогічної діяльності. У сучасній педагогіці вона визначається як комплекс знань, умінь і навичок, що дозволяють педагогу усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани, розуміти емоції інших, встановлювати довірливі й продуктивні взаємодії в навчальному колективі.

Згідно з сучасними науковими підходами, емоційна компетентність має кілька основних компонентів. Перший – емоційна усвідомленість, що передбачає здатність педагога визначати власні емоції та їхній вплив на поведінку. Другий – саморегуляція, яка включає уміння контролювати емоційні реакції, долати стресові ситуації та підтримувати емоційну рівновагу під час педагогічної діяльності. Третій компонент – емпатія, що дає змогу розпізнавати емоційні стани студентів і реагувати на них адекватно. Четвертий – мотивація, яка визначає внутрішнє прагнення викладача до професійного вдосконалення та розвитку позитивних взаємин із учнями. І нарешті, п'ятий компонент – соціальні навички, що включають уміння ефективно спілкуватися, вирішувати конфлікти та підтримувати позитивну атмосферу у групі.

На практиці високий рівень емоційної компетентності проявляється у здатності викладача створювати комфортне навчальне середовище, стимулювати активність студентів, мотивувати їх до навчання та сприяти формуванню довіри і взаємоповаги. Досвід показує, що педагоги з розвиненою емоційною компетентністю менше схильні до професійного вигорання, швидше адаптуються до змін у навчальному процесі та здатні ефективніше долати конфліктні ситуації.

Особливу увагу слід приділяти питанням розвитку емоційної компетентності у процесі професійної підготовки викладачів. Ефективними методами є тренінги з розвитку емоційного інтелекту, групові дискусії, психологічні вправи на саморефлексію та методи коучингу. Важливим чинником є також підтримка колег і адміністрації, створення умов для обміну досвідом та спільного вирішення педагогічних проблем.

Таким чином, розвиток емоційної компетентності викладача є не лише теоретичною задачею, але й практичною необхідністю, яка безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, професійне благополуччя педагога та психологічний клімат у навчальній групі. Емоційно компетентний викладач здатен поєднувати професійні знання з високим рівнем емоційної чутливості, що підвищує результативність педагогічної діяльності та сприяє гармонійному розвитку студентів.

Висновки. Проведений аналіз теоретичних джерел та сучасних досліджень свідчить, що емоційна компетентність викладача є важливим чинником ефективності педагогічної діяльності. Встановлено, що її високий рівень сприяє підвищенню мотивації студентів, покращенню психологічного клімату у навчальній групі та зниженню ризику професійного вигорання педагога. Емоційна компетентність включає декілька взаємопов'язаних компонентів: емоційну усвідомленість, саморегуляцію, емпатію, мотивацію та соціальні навички. Відповідно, підвищення ефективності педагогічної діяльності можливе за умови системного розвитку цих складових у процесі професійної підготовки та безперервного вдосконалення кваліфікації викладачів. На основі аналізу теоретичних і практичних даних можна сформулювати наступні практичні рекомендації:

1. Впровадження тренінгових програм із розвитку емоційного інтелекту для викладачів, що включають вправи на саморефлексію, управління стресом та розвиток емпатії.

2. Стимулювання професійного обміну досвідом серед педагогів через методичні об'єднання, супервізії та роботу в групах підтримки, що дозволяє відпрацьовувати емоційні навички у реальних педагогічних ситуаціях.

3. Інтеграція емоційної компетентності у навчальні програми підготовки майбутніх педагогів, зокрема через включення спеціалізованих курсів, модулів та практичних занять, спрямованих на розвиток самосвідомості, соціальної чутливості та навичок конструктивної взаємодії.

4. Формування культури психологічного благополуччя у закладі освіти, що передбачає створення умов для саморозвитку, підтримку емоційної стабільності та профілактику професійного вигорання серед педагогів.

Таким чином, емоційна компетентність викладача є не лише теоретичною категорією, а й практично значущим інструментом підвищення ефективності педагогічної діяльності. Реалізація запропонованих рекомендацій сприятиме підвищенню якості освітнього процесу, розвитку позитивних взаємин у навчальних колективах і забезпеченню професійного благополуччя педагогів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Чому він може значити більше, ніж IQ. Київ : Наш формат, 2019. 446 с.

2. Гула Л. В. Використання компетентнісного підходу стосовно професійної спрямованості майбутніх психологів. *Теоретичні та практичні аспекти підготовки психологів у закладах вищої освіти* : матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару з міжнародною участю, 31 березня 2021 р. Київ : НУБіП України, 2021. С. 31–32.

3. Гула Л. В. Психологічна безпека освітнього середовища як чинник збереження психічного здоров'я. *Актуальні проблеми безпеки життєдіяльності людини в сучасному суспільстві* : матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної інтернет-конференції, 24 листопада 2021 р. Миколаїв : МНАУ, 2021. С. 214–216.

4. Савчин М. В. Психологічні основи професійного становлення особистості педагога. Івано-Франківськ : Плай, 2012. 218 с.

5. Карамушка Л. М. Психологія професійного вигорання педагогів. Київ : Педагогічна думка, 2018. 198 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В ПЕРІОД ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING FUTURE TEACHERS TO WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS DURING WAR AND POST-WAR RECONSTRUCTION

УДК 37.013.43:005.961(477)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.22
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Гуренко О.І.,
orcid.org/0000-0003-3562-7818
доктор пед. наук,
професор кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету (Запоріжжя, Україна)

Синиця А.О.,
orcid.org/0000-0001-6526-0207
канд. пед. наук,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету (Запоріжжя, Україна)

Петрик К.Ю.,
orcid.org/0000-0003-0615-5217
канд. пед. наук,
доцент, завідувач кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету (Запоріжжя, Україна)

Школа І.В.,
orcid.org/0000-0002-1455-6371
канд. філол. наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов і методики викладання
Бердянського державного педагогічного університету (Запоріжжя, Україна)

У статті здійснено теоретико-методичний аналіз підготовки вчителів до професійної діяльності у Новій українській школі в період післявоєнного відновлення з урахуванням сучасних соціокультурних реалій та перспектив. Розглянуто виклики, що постають перед педагогами в умовах післявоєнного відновлення, зокрема потребу в забезпеченні інклюзивного, толерантного та психоемоційного безпечного освітнього простору в умовах різноманіття. Проаналізовано ключові педагогічні підходи та методики, що сприяють формуванню готовності вчителів до роботи з учнями різного етнічного, соціального та освітнього досвіду. Визначено мету та зміст педагогічної професії, що складають переважно взаємини з людьми. Педагог як будь-який інший керівник повинен добре знати та представляти діяльність учнів, процесом розвитку яких він керує. Відмінність педагогічної професії полягає у тому, що вона за своєю природою має характер гуманістичної, колективної та творчої. Відповідно, окреслено особливості підготовки майбутніх педагогів у контексті міжкультурної комунікації, емоційної стійкості та розвитку навичок миробудування. Зроблено висновки щодо необхідності оновлення змісту педагогічної освіти в умовах післявоєнного відновлення країни. Представлено портрет сучасного вчителя, спираючись на наукові пошуки вітчизняних науковців у сфері підготовки вчителя у Новій українській школі. Майбутній учитель повинен орієнтуватися в глобальних тенденціях, бути мовно та культурно компетентним, гнучким до змін та психоемоційно стійким до викликів сьогодення. Зазначено необхідність глибокої інтеграції педагогічної освіти з практикою: запровадження дуальних форм навчання, розширення мережі шкільних хабів, участі студентів у волонтерських та інклюзивних освітніх проєктах.
Ключові слова: *підготовка вчителів, післявоєнне відновлення, різноманіття, педагогічна освіта, інклюзія, миробудування, міжкультурна компетентність.*

The article presents a theoretical and methodological analysis of teacher preparation for professional activity in the New Ukrainian School during the post-war recovery period, taking into account contemporary sociocultural realities and future prospects. The challenges facing educators in the context of post-war reconstruction are examined, particularly the need to ensure an inclusive, tolerant, and psycho-emotionally safe educational environment in conditions of diversity. Key pedagogical approaches and methods that contribute to developing teachers' readiness to work with students from various ethnic, social, and educational backgrounds are analyzed. The purpose and content of the teaching profession, which primarily involve interpersonal relationships, are defined. A teacher, like any other leader, must have a deep understanding of and be able to represent the activities of students, whose development they guide. The teaching profession is distinguished by its inherently humanistic, collective, and creative nature. Accordingly, the article outlines the specific features of future teacher preparation in the context of intercultural communication, emotional resilience, and the development of peacebuilding skills. Conclusions are drawn regarding the need to update the content of teacher education in the context of the country's post-war recovery. A portrait of the modern teacher is presented based on the research of Ukrainian scholars in the field of teacher preparation within the New Ukrainian School framework. The future teacher must be aware of global trends, linguistically and culturally competent, adaptable to change, and emotionally resilient in the face of current challenges. The article also highlights the importance of integrating teacher education with practice, including the implementation of dual education models, the expansion of school hub networks, and student involvement in volunteer and inclusive educational projects.
Key words: *teacher preparation, post-war recovery, diversity, teacher education, inclusion, peacebuilding, intercultural competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодення ставить перед суспільством та закладами вищої освіти надзавдання – підготовку висококваліфікованих вчителів не просто до роботи у Новій українській школі, а й за умови надзвичайних ситуацій, зумовлених повномасштабним вторгненням рф на територію України. Симбіоз подій вимагає негайного переосмислення ролі вчителя в освітньому житті учня та країни в цілому. Особливо, коли мова йде про післявоєнний період, що характеризується глибокими трансформаціями в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті, що зумовлює необхідність перегляду підходів до підготовки педагогічних кадрів вже сьогодні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання підготовки вчителів початкових класів багатогранне та різноманітне вивчається сучасними вітчизняними та закордонними науковцями у різних площинах. Наукові праці Н. Бібік, В. Бондаря, О. Комар, Л. Кондрашової, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич та ін. присвячені розробленню теоретичних засад формування і розвитку вчителя початкових класів, його професійного становлення.

Питання гуманізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, що сьогодні є вкрай актуальним, дослідили у своїх працях Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пєхота, В. Радкевич, С. Сисоєва, В. Солодков, О. Сухомлинська та ін.

Українські науковці О. Балицький, В. Будак, І. Зязюн, С. Калашнікова, К. Нор, І. Манькусь, І. Михайлицька, О. Олексюк, І. Підласий, О. Пєхота, Т. Тихонова, В. Шуляр та ін. у своїх працях розкривають питання особливостей та функціонування особистісно орієнтованих технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Теоретичні та методичні аспекти професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами розкриті у наукових напрацюваннях М. Андрєєвої, В. Апухтіної, Ю. Бойчук, О. Гуренко, М. Давидюк, О. Кас'яненко, К. Леус, А. Синиці, Т. Соловйової, О. Фунтікової, Н. Цибуляк, О. Човган та ін.

У працях вітчизняних науковців А. Алексюка, І. Богданової, М. Братко, Л. Гриневич, Н. Гузій, О. Дубасенюк, А. Міненок, М. Нестеренко, К. Петрик, Л. Романишиної, Т. Скорик, М. Сметанського, Н. Терентьєвої, Г. Товканець, Л. Хоружої, І. Школи та ін. здійснено аналіз різних аспектів розвитку та вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, становлення професійної успішності та самореалізації вчителя у професії.

У зарубіжній науковій літературі проблематика підготовки вчителів до роботи в умовах різноманіття та у посткризовий період активно досліджується міждисциплінарними колективами. Зокрема, L. Darling-Hammond, M. Hyler, M. Gardner (США) обґрунтовують критичну важливість ефективного професійного розвитку педагогів як запоруки якісних освітніх результатів, наголошуючи на необхідності практико-орієнтованого навчання та рефлексивної практики. A. Hargreaves та M. Fullan (Канада) у своїх працях аналізують трансформацію ролі сучасного вчителя в умовах глобальних викликів, підкреслюючи значення професійного капіталу педагогічної спільноти [17; 19].

Питання підготовки вчителів до роботи в інклюзивному та мультикультурному середовищі глибоко досліджені у працях J. Banks (США), який розробив концептуальні основи мультикультурної освіти та підготовки педагогів до роботи в умовах культурного різноманіття. T. Booth та M. Ainscow (Велика Британія) створили впливову модель «Індексу інклюзії», яка широко застосовується у світовій практиці для трансформації закладів освіти та підготовки педагогічних кадрів [16].

Специфіка підготовки вчителів у посткризових та постконфліктних суспільствах розглядається у роботах S. Nicolai, C. Triplehorn (міжнародний контекст), які аналізують стратегії відновлення освітніх систем та розвитку педагогічної стійкості (resilience) в умовах гуманітарних криз. Дослідження міжнародних організацій, зокрема UNESCO, UNICEF, INEE (Міжвідомча мережа з освіти в надзвичайних ситуаціях), містять рекомендації щодо психосоціальної підтримки педагогів та формування їхньої готовності до роботи з потравмованими дітьми [23].

Питання емоційної компетентності та благополуччя вчителів досліджують P. Jennings та M. Greenberg (США), які обґрунтовують модель соціально-емоційної компетентності педагога як основи ефективного навчання. R. Sutton (Австралія) аналізує роль емоційної регуляції вчителя у створенні підтримувального освітнього середовища, що особливо актуально в умовах посттравматичного стресу [20].

Цифрова трансформація педагогічної освіти представлена у працях M. Mishra, M. Koehler (США), які розробили модель технологічного педагогічного знання (TPACK), що стала базовою для інтеграції цифрових технологій у підготовку вчителів по всьому світу. Дослідження європейських науковців у рамках проєкту DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators) визначають сучасні стандарти цифрової компетентності педагогів [22].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не дивлячись на те, що сьогодні активно здійснюється трансформація стандартів підготовки вчителя до роботи у сучасній школі, досі залишаються не вирішеними питання розробки сучасних компетентностей у підготовці майбутнього вчителя, в умовах різноманіття, що потребує наукового пошуку, теоретичного та методичного аналізу системи освіти в цілому враховуючи потреби України та сучасні європейські практики. Аналізуючи ситуацію підготовки майбутнього вчителя в Україні можна виокремити в цілому такі бар'єри: застарілі освітні програми в окремих закладах вищої освіти; недостатня практична складова у деяких освітніх траєкторіях; нерівний доступ до якісної педагогічної освіти, особливо в умовах війни, окупації чи релокації; потреба в системній підготовці до роботи у міжкультурному та різноманітному середовищі. Окрім того, педагогічна освіта має реагувати на військовий контекст і його наслідки – потребу в психоемоційній підтримці учнів, формуванні стійкості, адаптації до змін і травм.

Попри значний доробок вітчизняних та зарубіжних дослідників, у сучасній науці бракує комплексних досліджень, які б інтегрували специфіку підготовки українського вчителя до роботи одночасно в умовах воєнного та післявоєнного відновлення, прискореної цифровізації, інклюзивної трансформації та інтеграції до європейського освітнього простору. Зокрема, потребують глибшого вивчення такі аспекти: методологічні основи формування травмо-чутливого підходу у підготовці педагогічних кадрів, що враховує специфіку роботи з дітьми,

які пережили воєнні події, переміщення, втрати; механізми розвитку міжкультурної та мовної компетентності майбутніх учителів з огляду на зростання внутрішньої міграції, повернення українців з-за кордону, необхідність реінтеграції тимчасово окупованих територій; інноваційні моделі інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти у професійному становленні педагога, включаючи волонтерську діяльність, міжнародні обміни, участь у громадських ініціативах; критерії та індикатори готовності майбутнього вчителя до роботи в умовах невизначеності, які б враховували не лише предметну та методичну підготовку, а й адаптивність, емоційну стійкість, здатність до швидкого переналаштування та прийняття рішень у кризових ситуаціях; шляхи імплементації принципів Universal Design for Learning (UDL) у систему підготовки педагогів, що забезпечить їхню готовність створювати гнучке, доступне та інклюзивне освітнє середовище для всіх категорій учнів; механізми формування цифрової педагогічної майстерності (digital pedagogical fluency), яка передбачає не лише технічні навички, а й критичне мислення щодо використання технологій, розуміння етичних аспектів штучного інтелекту в освіті, здатність до створення власного цифрового освітнього контенту.

Окрім того, недостатньо дослідженими залишаються питання інституційної трансформації закладів педагогічної освіти: оновлення організаційних структур, створення центрів педагогічних інновацій, налагодження партнерства з школами-хабами, інтеграції з міжнародними мережами професійного розвитку педагогів. Окремої уваги потребує проблема збереження та підтримки мотивації до педагогічної професії в умовах складних соціально-економічних реалій.

Мета статті – провести теоретико-методичний аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах трансформацій української освіти, зумовлених соціальними викликами, війною та необхідністю адаптації до принципів інклюзивності, різноманіття та цифровізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка вчителя в Україні проходить через систему закладів вищої освіти за спеціальностями галузі знань А Освіта (постанова КМУ від 30 серпня 2024 р. № 1021) та 01 Освіта/Педагогіка (постанова КМУ від 29 квітня 2015 р. № 266.). Ключовими аспектами підготовки вчителів в Україні є професійна підготовка педагогів, що здійснюється в університетах, академіях, інститутах і коледжах, які мають ліцензії на педагогічні спеціальності; існують чотири рівні підготовки: початковий (молодший бакалавр), бакалаврський, магістерський та освітньо-науковий; підготовка включає теоретичну і практичну підготовку, а також педагогічну інтернатуру на початку професійної діяльності [11; 12]. Законодавство України регулює освітні рівні та забезпечує акредитацію освітніх програм; професійний розвиток педагогів триває і у післядипломній освіті через підвищення кваліфікації та стажування; українська система підготовки вчителів відповідає європейським стандартам, з орієнтацією на інтеграцію в європейський освітній простір; особливу увагу приділяють підготовці вчителя для Нової української школи, де важливою є мотивація, творчість і професійний розвиток [9].

Сучасна архітектура педагогічної освіти в Україні будується на принципах Болонського процесу та враховує рекомендації European Qualifications Framework (EQF). Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, станом на 2024 рік функціонує багаторівнева система сертифікації педагогічних кадрів, яка включає обов'язкову атестацію вчителів кожні п'ять років та можливість добровільної сертифікації для підтвердження кваліфікаційних категорій. Особливістю української моделі є поєднання академічної (університетської) та практико-орієнтованої підготовки. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) та Закону «Про повну загальну середню освіту» (2020), майбутні вчителі повинні опанувати не менше 30 кредитів ECTS педагогічної практики протягом навчання на бакалаврат та магістратурі. Проте аналіз освітніх програм свідчить про нерівномірність розподілу практичних компонентів: у деяких закладах практика становить до 40% навчального плану, тоді як в інших – обмежується мінімальними показниками. Важливим здобутком останніх років стало запровадження інституту шкіл-лабораторій та педагогічних хабів при університетах, що дозволяє студентам занурюватися в реальне освітнє середовище з перших років навчання. Такі інноваційні майданчики функціонують при провідних педагогічних університетах (Київському, Дрогобицькому, Тернопільському, Бердянському) та створюють умови для апробації сучасних методик, рефлексивної практики та професійного діалогу між викладачами ЗВО та шкільними педагогами [26; 28].

Сучасна система підготовки вчителя має на меті не тільки навчити педагогічним знанням, а й виховати компетентного, вмотивованого й адаптивного фахівця, здатного працювати в сучасних умовах освіти України, зокрема у післявоєнний період.

Основний зміст педагогічної професії складають взаємини з людьми. Педагог як будь-який інший керівник повинен добре знати та представляти діяльність учнів, процесом розвитку яких він керує. Відмінність педагогічної професії полягає у тому, що вона за своєю природою має характер гуманістичної, колективної та творчої [3].

Педагогічна діяльність у сучасному контексті набуває ознак професії високого рівня складності, що вимагає від фахівця одночасного володіння предметними знаннями, психолого-педагогічною майстерністю, цифровими компетентностями та

розвиненим емоційним інтелектом. За класифікацією O'Connor та MacDonald, педагогічна професія належить до категорії «caring professions» – професій турботи, де центральною є здатність до емпатії, підтримки та створення безпечного середовища для розвитку особистості [26].

У філософії освіти педагог розглядається не просто як транслятор знань, а як фасилітатор освітнього процесу, ментор, який супроводжує учня у його індивідуальній освітній траєкторії. Концепція «педагогічного такту» (згідно з ідеями В. Сухомлинського) набуває нових відтінків у контексті травмо-чутливої педагогіки, де вчитель має проявляти емпатію до емоційного стану учня, враховувати його потреби та індивідуальні особливості, які виникають внаслідок пережитих воєнних подій [13].

Концепція Нової української школи акцентує увагу на підготовці умотивованого вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно; для вчителя створено освітній портал із методичними та дидактичними матеріалами; вказано на необхідність матеріальному стимулюванню вчителя, чим має опікуватись уряд, парламент та місцеві органи самоврядування; акцентовано на наданні академічної свободи вчителя, що передбачає можливість підготовки авторських навчальних програм, самостійного вибору підручників, методів, стратегії, способів і засобів навчання, активного вираження власної фахової думки [9].

Реалізація принципів Нової української школи передбачає кардинальну зміну ролі вчителя: від авторитарного носія знань до партнера учня у пізнанні світу. Це вимагає переосмислення змісту педагогічної освіти та включення до навчальних програм дисциплін, що формують компетентності XXI століття: критичне мислення, креативність, комунікацію та кооперацію (модель 4C). Особливої ваги набувають курси з розвитку дослідницьких навичок вчителя, оскільки сучасний педагог має бути здатним до проведення action research – досліджень власної практики з метою її постійного вдосконалення [4].

Важливим напрямом є формування у майбутніх учителів компетентностей у галузі соціально-емоційного навчання (Social and Emotional Learning, SEL). Дослідження CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) доводять, що педагоги з розвиненими соціально-емоційними компетентностями ефективніше керують класом, створюють підтримувальне середовище та досягають кращих академічних результатів учнів. Для українського контексту це особливо актуально, оскільки вчителі мають працювати з дітьми, які пережили стресові та травматичні події.

Ми поділяємо думку сучасних вітчизняних науковців І. Богданової, О. Локшиної, Л. Хомич та ін. про те, що у контексті динамічних змін суспільства та активних трансформацій у сфері освіти особливої актуальності в Україні набуває забезпечення якісної підготовки майбутніх вчителів. У сучасному освітньому просторі зумовлюють нагальну потребу глибокого переосмислення цілей, змісту, та методів підготовки педагогічних кадрів. Це потребує впровадження нових підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів. Ефективність таких змін значною мірою залежить від створення інноваційного й особистісно зорієнтованого освітнього середовища у закладах вищої освіти, яке сприятиме формуванню особистості (профілю) сучасного вчителя. Орієнтація професійної підготовки на принципи особистісно розвивальної педагогіки вимагає перегляду традиційних підходів до організації освітнього процесу, а також усіх чинників, що впливають на становлення майбутнього фахівця. У зв'язку з цим постає нагальна потреба у формуванні педагога-гуманіста нового покоління – компетентного, креативного, здатного до саморозвитку й самореалізації, готового до викликів сучасної освітньої реальності та спроможного досягати високих результатів у професійній діяльності. Зокрема, теоретико-методичний аналіз досліджень останніх років вказує на необхідність формування у майбутніх педагогів не лише фахових, а психолого-педагогічних, соціальних, цифрових та громадських компетентностей [14].

Аналізуючи сучасні наукові праці, цікавим для нашого дослідження є результати наукового пошуку Л. Гриневич про те, що майбутній учитель Нової української школи повинен уміти успішно здійснювати наскрізну організацію навчання, виховання і розвитку здобувачів початкової освіти з урахуванням сучасних євроінтеграційних процесів, освітніх інновацій та відповідно до вимог Нової української школи. У наш час сучасний вчитель має бездоганно знати свій предмет, любити дітей і свою професію та поєднувати в собі різноаспектні компетентності (тьютора, фасилітатора, коуча, ментора, модератора, едвайзера, супервізора тощо). При цьому в особистісному плані він має бути психологічно та емоційно компетентною людиною, лідером і менеджером, успішним професіоналом, вільним від стереотипів, ефективним комунікатором, чесним, чуйним, тактовним, толерантним, люблячим дітей і свою професію[8].

Множинність ролей сучасного вчителя відображає складність та багатовимірність педагогічної діяльності. Роль тьютора передбачає індивідуальний супровід освітньої траєкторії кожного учня, що особливо важливо в умовах інклюзивної освіти. Функція фасилітатора вимагає від педагога вміння організовувати групову роботу, стимулювати дискусії, підтримувати активність та ініціативу учнів. Коучингові компетентності дозволяють вчителю ставити потужні запитання, які спонукають учнів до рефлексії та саморозвитку.

У контексті післявоєнного відновлення особливої актуальності набуває роль учителя як агента миробудування (peacebuilding agent). Це передбачає здатність педагога культивувати у класі атмосферу діалогу, взаємоповаги, конструктивного вирішення конфліктів. Дослідження UNESCO щодо освіти для миру (Education for Peace) наголошують на критичній ролі вчителя у формуванні культури ненасильства, толерантності та громадянської відповідальності. Для української школи це означає необхідність підготовки вчителів до проведення складних розмов про війну, травму, втрати, національну ідентичність у чутливий та педагогічно виважений спосіб [15].

В українській середній школі до повномасштабного вторгнення, що розпочалося у 2022 році, працювало 440 тис. вчителів, які навчали більше 4 млн учнів. Підготовка вчителів здійснюється в країні в 71 закладі вищої і 41 – фахової передвищої освіти. До закладів вищої педагогічної освіти можна віднести 29 національних університетів, а також 13 державних університетів, серед яких 7 до 1991 року були педагогічними. Власне педагогічних за назвою маємо 27 закладів. Окрім цього, ліцензії на підготовку вчителя мають 42 заклади технічного і економічного профілю [2;3].

У цілому, що стосується кількісної підготовки педагогів, то вона достатня. Але з якістю не усе гаразд. Не усе гаразд і з бажанням випускників йти на роботу в заклади освіти [5, с. 2–5].

Досвід показує, що у пересічного випускника – майбутнього педагога, а значить і у більшості вчителів, у сучасні школі, недостатня психологічна кваліфікація, що не дає змоги реалізувати дитиноцентричні методи навчання, тобто розрізняти особисті риси, здібності, недоліки кожного учня і на цій основі будувати освітній процес з ним [6].

Проблема відтоку кадрів з педагогічної професії є комплексною та багатофакторною. Соціологічні дослідження, проведені Інститутом демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАН України, свідчать, що лише 60-65% випускників педагогічних спеціальностей йдуть працювати за фахом. Серед основних причин респонденти називають: недостатній рівень оплати праці (78% опитаних), високе емоційне навантаження (64%), бюрократизацію освітнього процесу (53%), недостатню підтримку молодих спеціалістів у перші роки роботи (47%).

Міжнародний досвід свідчить про ефективність програм індукції (induction programs) для молодих учителів – структурованої підтримки протягом перших 1–3 років професійної діяльності. Такі програми включають призначення ментора, зменшене навчальне навантаження, регулярні сесії рефлексії та професійного розвитку. В Україні елементи індукції закріплені в інституті педагогічної інтернатури, проте потребують суттєвого вдосконалення та системного впровадження [15; 18].

Профіль сучасного вчителя, підготовленого до роботи у сучасних реаліях та у післявоєнний період має такі основні характеристики [6; 8; 13]:

– вчитель-новатор, готовий до постійного самооновлення та вдосконалення особистості;

– професіонал в освіті цифрової епохи;

– самодостатня, демократично орієнтована особистість;

– конкурентоспроможний фахівець у глобальному сенсі, з яскраво вираженою патріотичною позицією, виразник патріотичного духу;

– педагог, готовий до включення ШІ в освіту та розумного його використання;

– вчитель, який дотримується принципу дитиноцентризму і здатний побачити в кожній дитині особистість.

– педагог-дослідник, який систематично аналізує власну практику, впроваджує evidence-based методики та бере участь у професійних дослідницьких спільнотах;

– транскультурний медіатор, здатний працювати з учнями різного етнічного, мовного, соціального походження, сприяти діалогу культур та формувати повагу до різноманіття;

– травмо-чутливий педагог, який розуміє вплив травматичного досвіду на навчання та поведінку дітей, володіє стратегіями створення безпечного та підтримувального освітнього середовища;

– агент соціальних змін, який усвідомлює свою роль у формуванні демократичного суспільства, виховує у дітей критичне мислення, громадянську активність та відповідальність;

– екологічно свідомий вчитель, який інтегрує принципи сталого розвитку у освітній процес та виховує екологічну культуру молодого покоління;

– вчитель із розвиненим емоційним інтелектом, здатний до саморегуляції, емпатії, ефективної комунікації та профілактики професійного вигорання;

– фахівець з Universal Design for Learning (UDL), який створює гнучкі освітні середовища, доступні для всіх учнів незалежно від їхніх особливостей та потреб. Така багатовимірна модель сучасного вчителя відповідає концепції T-shaped professional – фахівця з глибокими знаннями у своїй предметній галузі (вертикаль «Т») та широким спектром міждисциплінарних компетентностей (горизонталь «Т») [18].

У контексті української освіти це означає, що, наприклад, вчитель початкових класів має бути не просто носієм методик навчання читання, письма та математики, а й володіти знаннями з дитячої психології, інклюзії, цифрових технологій, конфліктології, основ психологічної першої допомоги. Важливим аспектом є формування у майбутніх учителів професійної ідентичності та почуття належності до педагогічної спільноти.

Сильна професійна ідентичність, на думку Л. Хоружої, корелює з вищою мотивацією, стійкістю до стресу та меншою ймовірністю відтоку

з професії. Для її розвитку необхідні наратив про цінність та важливість педагогічної професії, можливості для професійного спілкування та обміну досвідом, участь у професійних асоціаціях та мережах, визнання досягнень та успіхів вчителів на рівні держави та суспільства [21, с. 107].

З огляду на вищезазначене, формування профілю сучасного вчителя має ґрунтуватися не лише на принципах неперервності, індивідуалізації та інтеграції професійної освіти. Педагог майбутнього – це носій знань, провідник змін, ментор та партнер дитини у її розвитку. У цьому контексті ключову роль відіграє переосмислення освітніх стратегій, що дозволить зробити підготовку вчителя більш цілісною, системною та адаптованою до потреб учнів, громади та держави в цілому.

Тож, одним із важливих напрямів підготовки є формування здатності до критичного мислення, рефлексії, прийняття відповідальних рішень у непередбачуваних ситуаціях, зумовлених війною. Сучасний вчитель повинен бути здатним ефективно працювати в умовах викликів війни, особливих освітніх потреб та посттравматичного стресового розладу у дітей, соціальної вразливості сімей, а також цифрової трансформації суспільства. У цьому контексті важливо забезпечити не лише академічну, а й соціально-емоційну підготовку майбутнього педагога.

Крім того, варто наголосити на необхідності глибокої інтеграції педагогічної освіти з практикою: запровадження дуальних форм навчання, розширення мережі шкільних хабів, участі студентів у волонтерських та інклюзивних освітніх проєктах. Це сприятиме формуванню гнучкого, соціально активного, відповідального фахівця, здатного діяти не лише в межах класичної моделі школи, а й у міждисциплінарних та міжсекторальних освітніх форматах.

Особливого значення набуває здатність до міжкультурної комунікації, адже сучасна школа дедалі більше відкривається до міжнародного досвіду, програм обміну, інтеграції з європейським простором. Майбутній учитель повинен орієнтуватися в глобальних тенденціях, бути мовно та культурно компетентним, гнучким до змін та психоемоційно стійким до викликів сьогодення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, підготовка майбутнього вчителя до роботи у закладах освіти в період війни та післявоєнного відновлення має ґрунтуватися на цілісному підході, що включає розвиток особистісного потенціалу, професійної мобільності, громадянської свідомості та морально-етичної стійкості. Тільки за таких умов вдасться сформувати покоління сучасних інноваційних педагогів, які зможуть ефективно працювати у складних соціокультурних умовах, сприяти відновленню та розбудові України, плекати громадянські цінності в українського здобувача освіти – вільного, освіченого, відповідального і щасливого громадянина України.

Проведений теоретико-методичний аналіз дозволяє стверджувати, що трансформація системи підготовки педагогічних кадрів в Україні має відбуватися за кількома стратегічними векторами. По-перше, оновлення змісту педагогічної освіти через включення дисциплін та модулів, що формують компетентності роботи в умовах різноманіття, невизначеності та кризових ситуацій. Це передбачає інтеграцію травмо-чутливого підходу, принципів інклюзії, соціально-емоційного навчання, міжкультурної педагогіки у всі компоненти освітніх програм. По-друге, посилення практико-орієнтованої складової через розширення мережі шкіл-партнерів, запровадження моделей дуального навчання, Professional Development Schools, створення умов для рефлексивної практики та професійного діалогу між здобувачами освіти, університетськими викладачами та шкільними вчителями. По-третє, цифровізація педагогічної освіти, яка не обмежується технічними навичками, а передбачає формування цифрової педагогічної майстерності – здатності критично оцінювати та етично використовувати технології, створювати власний цифровий контент, адаптувати навчання до змішаних та онлайн форматів, розуміти можливості та ризики штучного інтелекту в освіті. По-четверте, інтернаціоналізація педагогічної освіти через програми академічної мобільності, міжнародні дослідницькі проєкти, інтеграцію до європейських та глобальних мереж педагогічної освіти, адаптацію кращих світових практик до українського контексту. По-п'яте, створення систем підтримки професійного благополуччя педагогів – від студентських років до всієї професійної кар'єри. Це включає програми розвитку стійкості, профілактики професійного вигорання, супервізії, peer support, доступу до психологічної допомоги. По-шосте, підвищення престижу та привабливості педагогічної професії через справедливу оплату праці, можливості кар'єрного зростання, визнання досягнень, формування позитивного наративу про роль вчителя у розбудові держави.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці національної рамки компетентностей українського вчителя післявоєнного періоду, яка інтегруватиме міжнародні стандарти (зокрема European Framework for the Digital Competence of Educators, Competences for Democratic Culture) та специфічні потреби української освіти. Важливим напрямом є емпіричні дослідження ефективності різних моделей підготовки вчителів, вивчення досвіду країн, що пройшли через конфлікти та здійснили успішну реконструкцію освітніх систем, адаптація їхнього досвіду до української реальності.

Окремої уваги потребує розробка системи моніторингу та оцінювання якості педагогічної освіти, яка б враховувала не лише формальні показники (успішність, працевлаштування), а й довгострокові ефекти – професійну стійкість випускників, їхній

внесок у розвиток шкіл та громад, здатність до інновацій та неперервного професійного розвитку.

Нагальною є потреба у створенні Національної стратегії розвитку педагогічної освіти до 2035 року, яка б визначила чіткі цілі, індикатори, механізми фінансування та координації зусиль усіх стейкхолдерів: Міністерства освіти і науки, закладів вищої педагогічної освіти, закладів загальної середньої освіти, професійних асоціацій вчителів, міжнародних партнерів тощо.

Зокрема, планується проведення експертних інтерв'ю з провідними педагогами-практиками, викладачами закладів педагогічної освіти, представниками Міністерства освіти і науки України для виявлення критичних компетентностей, яких бракує у сучасних випускників. Важливим етапом стане порівняльний аналіз освітніх програм підготовки вчителів у провідних українських та європейських університетах для ідентифікації прогалин та можливостей для вдосконалення. Результатом має стати науково обґрунтована, практико-орієнтована рамка компетентностей, яка може бути впроваджена у стандарти вищої освіти та освітні програми закладів педагогічної освіти.

Стаття виконана в рамках реалізації міжнародного проєкту Erasmus+ KA2 «Introducing Leading European Competences into Teacher Training Standard to Ensure Ukraine's Resilience» (Впровадження провідних європейських компетентностей у стандарт підготовки вчителя для забезпечення стійкості України). Project n.101179602ERASMUS-EDU-2024-CBHE-STRAND-3.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вітюк В. Професійна підготовка учителів початкових класів до роботи в Новій українській школі. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2024. № 3. С. 38. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2024.3.1

2. Державна служба статистики України. Освіта URL: http://www.ukrstat.gov.ua/

3. Єдина державна електронна база з питань освіти. Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. URL: https://registry.edbo.gov.ua/search/

4. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Національної економічної стратегії на період до 2030 року : Постанова № 179 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/179-2021-п

5. Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (До 30-річчя незалежності України) : монографія. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. URL: https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua

6. Кремень В. С. Підготовка вчителя: виклики і відповіді. *Вісник НАПН України*. 2023. № 5(1). DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5104

7. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання URL: http://gnpu.edu.ua/

8. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. / За ред. В. Кременя. Київ : Юрка Любченка, 2021. 54 с.

9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Міністерство освіти і науки України, 2016 URL: https://www.mon.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.df

10. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556–VII *Відомості Верховної Ради України.* URL: http://vnz.org.ua

11. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п

12. Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2024 р. № 1021 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-п

13. Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів в умовах сучасної освітньої парадигми: монографія / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : ПП «АА Тандем», 2025. 244 с. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/25890/1/0062034.pdf

14. Топузов О., Локшина О., Глушко О. Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання. Київ : Пед. думка, 2022. 66 с. https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55

15. Banks J. A. Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. 6th ed. New York : Routledge, 2015. 432 p.

16. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. 3rd ed. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. 234 p.

17. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective teacher professional development. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute, 2017. 76 p.

18. Dmitrenko N., Panchenko V., Hladka O., Shkola I., Devitska A. Social emotional learning in pre-service EFL teachers' formative assessment in crisis times. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching.* 2025. Vol. 28, № 1. P. 37–57. DOI: https://doi.org/10.24071/llt.v28i1.9837

19. Hargreaves A., Fullan M. Professional capital: Transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press, 2012. 227 p.

20. 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.

21. Khoruzha L. Personal values and life meanings of Ukrainian youth in the conditions of instability. *Edukacja Międzykulturowa.* 2024. № 4(27). P. 103–113. DOI: 10.15804/em.2024.04.07

22. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, № 6. P. 1017–1054.

23. Nicolai S., Triplehorn C. The role of education in protecting children in conflict. London: Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute, 2003. 37 p.

24. Redecker C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

25. Sutton R. E. Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education.* 2004. Vol. 7, № 4. P. 379–398.

26. Sychikova Y., Gurenko O., Kravchenko N., Nesterenko M., Petryk K. Employment of youth with disabilities: The potential of social partnership between universities, municipalities, and the labor market in Ukraine. *Work: Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation.* 2024. Vol. 79, № 3. URL: https://content.iospress.com/articles/work/wor230351

27. Tsybuliak N., Lopatina H., Shevchenko L., Popova A., Kovachov S., Suchikova Y., Popov A. I. Researchers of Ukrainian universities in wartime conditions: Needs, challenges and opportunities. *Regional Science Policy & Practice.* 2024. Vol. 16, № 9. Article № 100012. DOI: https://doi.org/10.1016/j.rspp.2024.100012

28. Tsybuliak N., Mytsyk H., Suchikova Y., Lopatina H., Popova A., Hurenko O., Hrynkevych O. Inclusion in Ukrainian universities from an inside perspective. *Scientific Reports.* 2024. Vol. 14, № 1. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-024-69084-1

Дата першого надходження рукопису до видання: 06.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ

FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS

УДК 37.048.3:159.9.072
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.22
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Данченко І.О.,
orcid.org/0000-0003-0103-8142
док. пед. наук,
професор кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування» та соціально-гуманітарних дисциплін Державного біотехнологічного університету

У статті розглянуто актуальну проблему формування управлінської компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців системи професійної освіти в умовах модернізації освітнього простору та зростання вимог до якості педагогічної діяльності. Підкреслено, що ефективність функціонування закладів професійної освіти значною мірою залежить від здатності педагогічних працівників здійснювати управлінські функції, приймати виважені рішення, організовувати командну взаємодію й забезпечувати розвиток освітнього середовища. Визначено сутність поняття «управлінська компетентність» як інтегрованої характеристики особистості, що поєднує систему теоретичних знань, практичних умінь і навичок, професійно значущих якостей, ціннісних орієнтацій і здатності до самоорганізації, планування, контролю та оцінювання результатів власної й колективної діяльності. На основі аналізу наукових підходів доведено, що управлінська компетентність є невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного педагога професійної освіти, оскільки забезпечує його готовність до виконання лідерських, комунікативних, аналітичних і проєктно-організаційних функцій. Охарактеризовано структуру управлінської компетентності, до якої входять когнітивний, діяльнісний, особистісно-мотиваційний та рефлексивно-оцінний компоненти. Розкрито педагогічні умови її ефективного формування, серед яких: інтеграція змісту професійних і управлінських дисциплін; використання активних та інтерактивних методів навчання (кейс-метод, тренінги, ділові та рольові ігри, моделювання управлінських ситуацій); залучення студентів до проєктної та дослідницької діяльності; розвиток навичок самоменеджменту, критичного мислення та командної роботи. Запропоновано поетапну модель формування управлінської компетентності майбутніх фахівців професійної освіти, що охоплює когнітивний, методико-технологічний, комунікативно-соціальний і ціннісно-психологічний етапи. Обґрунтовано методичні підходи до реалізації моделі у процесі навчальної, виробничої та управлінсько-практичної підготовки. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розроблення стандартів професійної підготовки та методичного забезпечення освітнього процесу у закладах вищої й фахової передвищої освіти.
Ключові слова: *управлінська компетентність, професійна підготовка, фахівці професійної освіти, педагогічні умови, модель формування компетентності.*

The article addresses the topical issue of developing managerial competence in the process of professional training of future specialists in the system of vocational education under the conditions of modernization of the educational space and growing requirements for the quality of pedagogical activity. It is emphasized that the efficiency of vocational education institutions largely depends on the ability of pedagogical staff to perform managerial functions, make informed decisions, organize teamwork, and ensure the development of the educational environment. The concept of «managerial competence» is defined as an integrated characteristic of an individual that combines a system of theoretical knowledge, practical skills, professional qualities, value orientations, and the ability for self-organization, planning, control, and evaluation of one's own and collective performance. Based on the analysis of scientific approaches, it is proved that managerial competence is an integral component of the professional competence of a modern vocational education teacher, as it ensures readiness to perform leadership, communicative, analytical, and project-organizational functions. The structure of managerial competence is characterized by cognitive, activity-based, personal-motivational, and reflexive-evaluative components. The pedagogical conditions for its effective formation are revealed, including the integration of professional and managerial training content; the use of active and interactive learning methods (case method, trainings, business and role-playing games, modeling of managerial situations); involvement of students in project and research activities; and the development of self-management, critical thinking, and teamwork skills. A step-by-step model for the formation of managerial competence in future specialists of vocational education is proposed, comprising cognitive, methodological-technological, communicative-social, and value-psychological stages. The methodological approaches to its implementation in academic, industrial, and managerial training are substantiated. The research results can be used to improve educational programs, enhance the professional qualifications of pedagogical staff, develop standards for professional training, and create methodological support for the educational process in higher and professional pre-higher education institutions.
Key words: *managerial competence, professional training, vocational education specialists, pedagogical conditions, competence formation model.*

Проблема дослідження. Сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства вимагають підготовки висококваліфікованих фахівців системи професійної освіти, здатних ефективно управляти освітнім процесом, приймати обґрунтовані управлінські рішення, забезпечуючи інноваційний розвиток суспільства. Проте аналіз практики професійної підготовки майбутніх фахівців свідчить про недостатню увагу до формування управлінської компетентності як складової їхньої професійної готовності.

Існуючий розрив між зростаючими вимогами до управлінської діяльності майбутніх фахівців та рівнем їх управлінської підготовки актуалізує необхідність пошуку ефективних педагогічних умов, технологій та засобів формування управлінської компетентності.

Таким чином, проблема дослідження полягає у виявленні теоретико-методичних засад і педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх фахівців системи професійної освіти в процесі їх професійної підготовки.

Проблема формування управлінської компетентності безпосередньо пов'язана: із завданнями модернізації професійної освіти відповідно до положень Концепції розвитку освіти України, які передбачають підготовку конкурентоспроможного, компетентного, ініціативного фахівця; із науковими пошуками у сфері компетентнісного підходу, андрагогіки, організаційного менеджменту та професійної діяльності; із практичною потребою системи професійної освіти у фахівців, здатних ефективно управляти освітнім процесом, впроваджувати інноваційні технології, здійснювати самоорганізацію і саморозвиток.

Отже, дослідження цієї проблеми має не лише теоретичне, але й значне практичне значення, оскільки спрямоване на підвищення якості професійної підготовки кадрів для системи професійної освіти та вдосконалення управлінських процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Останніми роками спостерігається стале зростання кількості наукових досліджень, присвячених проблемі формування управлінської компетентності фахівців у різних сферах діяльності.

Питання розвитку окремих видів компетентності, а саме: комунікативної, педагогічної, психологічної, інформаційної, інноваційної, соціальної тощо, висвітлено у працях відомих науковців, серед яких В. Байденко, А. Деркач, В. Зазикін, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, А. Маркова, Д. Равен, Л. Романишина, В. Тюріна, А. Шелтон, А. Хуторской та інші.

Проблеми управлінської діяльності військовослужбовців досліджували О. Бойко, Т. Мацевко, С. Мосов, Л. Олійник, О. Прохоров, І. Руснак, В. Стасюк, Ю. Тарасюк, Р. Торчевський, В. Ягупов та інші.

Сучасні науковці визначили педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів і формування їхньої готовності до керівництва підрозділами (М. Жиленко, Л. Мерзляк, І. Радванський); розглянули етичні засади управлінської діяльності керівника (М. Тарнавський); педагогічні аспекти управлінської діяльності офіцерів (Г. П'янковський); формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління (О. Бойко); психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх офіцерів (Т. Мацевко).

Дослідженням формування професійної компетентності працівників органів внутрішніх справ займалися І. Ващенко, С. Гіренко, Г. Попова, О. Теличкін, В. Тюріна, П. Червоний та інші.

У новітніх публікаціях (2020–2025 рр.) зростає увага до цифрової та лідерської складових управлінської компетентності, зокрема до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у процес управлінської підготовки.

У цьому контексті заслуговують на увагу дослідження Н. Волкової, І. Титаренко, О. Лозової, Л. Карамушки, які розглядають цифрову трансформацію управлінської діяльності, розвиток емоційного інтелекту керівника та м'яких, гнучких навичок (soft skills) як ключових чинників ефективного лідерства.

Також актуалізуються праці А. Гончаренка, Ю. Коваль, В. Марусенко, які аналізують вплив військової освіти нового типу на формування управлінської компетентності офіцерів у контексті стандартів НАТО.

Аналіз сучасного наукового дискурсу свідчить про комплексний і міждисциплінарний підхід до формування управлінської компетентності, що поєднує педагогічні, психологічні, організаційні та технологічні аспекти підготовки фахівців.

Дослідження торкаються визначенню теоретико-методичних основ й трактування «управлінської компетентності», її структури, основних компонентів, критеріїв та рівнів сформованості; моделюванню процесу формування управлінської компетентності та шляхів її упровадження в навчальні цикли [3, с. 13]; обґрунтуванню педагогічних умов та використання інформаційно-комунікативних технологій у формуванні відповідної компетентності, з урахуванням нагальної потреби інтегрувати практичну складову й цифрові інструменти [15]; визначенню критерії якості оцінювання й діагностики сформованості управлінської компетенції [7]; окресленню ряду контекстних питань впливу реформ, війни, цифровізації, міжнародної практики щодо ефективності відповідної компетенції в нових економічних, соціальних і політичних умовах [16].

Отже, існує достатня теоретична база для визначення структури управлінської компетентності; розроблено кілька педагогічних моделей та наборів педагогічних умов щодо ефективного

формування управлінської компетенції. Міжнародні огляди вказують на значення професійного розвитку відповідної компетенції та її ролі для системної підтримки для сталого результату суспільства.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми Але іще залишаються невирішені (або частково вирішені) частини проблеми, які потребують додаткових досліджень та практичних рішень: бракує узгоджених, стандартизованих інструментів діагностики управлінської компетентності (на рівні національних стандартів або предметних тестів), а також довготривалих квазіекспериментів або лонгітюдних досліджень, що відслідковують трансфер компетентностей у діяльності закладів освіти; недостатня орієнтація на практичну підготовку в реальних управлінських умовах (у багатьох програмах домінує теоретична підготовка і бракує системних практик стажування у ролі управлінця саме в закладах професійної освіти); міжнародні рекомендації потребують адаптації до українських специфіки та реформування законодавчої бази (правової, організаційної, кадрової); майже відсутні теоретичні та практичні дослідження щодо взаємодії управлінської компетентності із цифровою компетентністю та кризовим менеджментом (саме в умовах війни); недостатня увага до мотиваційної та ціннісної складової (формування управлінської мотивації й цінностей як стійкої характеристики). Щодо до останнього потрібно зауважувати, що хоча багато моделей включають мотиваційний компонент, проте методик для його цілеспрямованого формування й діагностики небагато, обмежена також кількість досліджень щодо специфіки управлінської компетентності саме для фахівців системи професійної освіти.

Мета статті - теоретично обґрунтувати підходи до формування управлінської компетентності у процесі професійної підготовки та визначити педагогічні умови її ефективної реалізації в кризових умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження Проблема управлінської компетентності сьогодні розглядається як багатовимірна характеристика суб'єкта професійної діяльності, котра інтегрує знання, навички, мотивацію й цінності з метою адекватного управління в динамічному й навіть нестабільному середовищі.

У контексті компетентнісного підходу управлінська компетентність має не лише когнітивну основу, але й комунікативну, емоційно-ціннісну та адаптивну функцію, особливо в умовах кризи [14].

Розвиток компетентнісної освіти свідчить про тенденцію зміщення уваги з передачі знань на формування поведінкових індикаторів, здатності реагувати адаптивно та приймати рішення в умовах невизначеності [17]. Установчою стала потреба включення елементів кризового менеджменту (crisis leadership competencies) у підготовку управлінців, зокрема тих, хто працює в соціальній сфері, освіті, державному управлінні. На підставі аналізу літературних підходів до лідерства в кризових ситуаціях та компетентнісної педагогіки, пропонуємо наступну модель управлінської компетентності, яка складається з когнітивного, методико-технологічного, комунікативно-соціального та ціннісно-психологічного компонентів.

Когнітивний компонент управлінської компетентність включає знання теорій менеджменту, кризового лідерства, правових та організаційних норм. Серед когнітивних навичок виділяємо уміння аналізувати, мислити прогностично, структурувати дані, що сприятиме забезпеченню бази для обґрунтованих рішень у невизначеному середовищі [13].

До методико-технологічного блоку належать практичні вміння: планувати, здійснювати ефективний моніторинг, контроль, ризик-аналіз, а також володіти цифровими інструментами управління, як-от: онлайн-платформи, аналітичне програмне забезпечення тощо. Важливим на етапі формування відповідного компоненту є використання симуляцій, бізнес-ігор, кейс-методів із вбудованими кризовими сценаріями [11].

Необхідно наголосити, що управлінська компетентність в кризі сильно залежить від здатності лідера ефективно взаємодіяти з різними зацікавленими сторонами, організовувати командну взаємодію, приймати фасилітаторську роль, від уміння делегувати повноваження [12].

Стійкість до стресу, моральна відповідальність, емоційна інтелігентність, готовність підтримувати команду під час змін є складовими ціннісно-психологічного компоненту управлінської компетенції. Саме ці характеристики визначають, наскільки людина здатна діяти не лише «за процедурою», а в умовах етичної невизначеності та психологічного тиску.

Ефективність формування управлінської компетентності, особливо за умов криз, залежить від низки організаційно-педагогічних умов, до яких відносимо: компетентнісно-орієнтоване проектування змісту освіти (навчальні програми мають бути прямо пов'язані з управлінськими задачами в кризовому середовищі, а планування освітньої траєкторії здобувачів освіти мають бути гнучким, щоб швидко адаптуватися під мінливі зовнішні умови); впровадження в освітній процес активних педагогічних технологій та моделі навчання (проєктна робота, симуляції кризових сценаріїв, кейс-метод з «динамічним розвитком ситуації», коучинг і інтервізія тощо. Вони повинні бути вбудовані в освітній процес, що дозволить здобувачам освіти моделювати управлінські рішення в безпечному середовищі, тренувати рефлексію, адаптивність та здатність коригувати рішення з появою нової інформації чи в нових умовах); психологічна та емоційна підтримка (підготовка до кризи

передбачає не тільки знання й навички, але й емоційну готовність. Тому до складу програми мають входити тренінги з управління стресом, кризової комунікації, супервізії, інтервізії, психотерапевтичні групи та менторство).

Заклади освіти мають розбудовувати «екосистему» навчання, розвитку та виховання здобувачів освіти, яка передбачає співробітництво з різними громадянськими інституціями), доступ до кейс-банків, симуляційних платформ; а також підвищення кваліфікації викладачів у методах фасилітації компетентнісного навчання та виховання.

Перевірка ефективності формування управлінської компетентності повинна використовувати можливості формативного та сумативного оцінювання, яке включає рубрики за поведінковими індикаторами, портфоліо, аналіз рішень в симульованих кризових завданнях та інші. Важливо наголосити, що оцінювання має заохочувати розвиток, а не тільки перевірку знань.

Щодо забезпечення реалізації наведених педагогічних умов, доцільно застосовувати такі методичні підходи: кейс-метод із вбудованими кризовими сценаріями, де завдання змінюються під час виконання (rolling scenario), змушуючи здобувачів освіти коригувати рішення в реальному часі відповідно до нової інформації чи змінених умов; симуляційні ігри чи бізнес-симуляції, що моделюють організацію з ресурсними обмеженнями і змінними зовнішніми факторами, з можливістю аналізувати наслідки управлінських рішень; проєктне навчання з реальними партнерами-практиками, в процесі перебігу яких здобувачі освіти виконують завдання для організацій під супервізією викладачів і практиків, спрямоване на трансфер знань і навичок у реальну управлінську ситуацію.

Вкрай важливим є інтеграція модулів розвитку емоційного інтелекту, супервізії та менторингу, які поєднують психологічні техніки з управлінськими кейсами.

Криза має бути «вбудована» у навчальні сценарії, а не додана як окремий модуль, що, в свою чергу, створює всі можливості для оперативної адаптації до непередбачуваних змін [14; 13]. В умовах кризи комунікаційні й мережеві навички стають одним із фундаментальних елементів компетентності управлінця

Серед важливих навичок ефективної управлінської компетенції виділяємо здатність координувати зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів, швидко передавати інформацію та вести обґрунтовані переговори. В цьому сенсі існує нагальна необхідність формувати компетентнісні матриці з операціональними індикаторами й використовувати їх як основу як для формативної оцінки, так і для остаточної сертифікації результатів підготовки.

Висновки Управлінська компетентність є ключовою характеристикою сучасного фахівця професійної освіти. Її формування потребує цілісного підходу, що поєднує теорію, практику, рефлексію й розвиток особистісних якостей усіх учасників освітнього процесу. Ефективними педагогічними умовами є інтеграція управлінського компоненту в освітній процес, застосування активних методів навчання, система наставництва.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на змістовне посилення емпіричної частини проблеми формування (довготривалість, стандартизація діагностики); актуальне інтегрування теми цифрової компетентності й кризового/адаптивного менеджменту як частини управлінської компетентності в умовах сучасних викликів (війна, соціально-економічні кризи тощо); розробку та валідизування уніфікованого інструментарію діагностики управлінської компетентності (критерії, індикатори, шкали), придатного до застосування у закладах освіти; проведення довготривалих експериментальних лонгітюдних досліджень, які відслідковують ефект педагогічних моделей у різних закладах і за різних рівнях (звичайне, змішане, кризове навчання); розширення практичної частини підготовки здобувачів освіти та викладачів (стажування, керівницькі практики, моделювання реальних управлінських задач із використанням інтерактивних технологій); адаптацію міжнародної практики під національний контекст та створити рекомендації політики для інтеграції управлінської підготовки у стандарти якісної сучасної підготовки здобувачів освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гребеник Т. Формування управлінської компетентності керівника закладу освіти. *FMO Journal*, 2021. URL: https://fmo-journal.org/index.php/fmo/article/view/12

2. Іванова О. В. Формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів освіти у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020, № 5, с. 34–42.

3. Керкеша-Попова О.В. Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2020. 23 с.

4. Костенко Р. В. Управлінська компетентність як складова професійної підготовки майбутніх педагогів. *Науковий вісник ОАНО*, 2021. URL: https://dspace.oano.od.ua/items/1b1431ff-f4ac-4132-a452-78e94543db56

5. Красильникова Г. В., Красильников С. Р., Герніченко І. І. Формування управлінської компетентності магістрів професійної освіти під час навчання в університеті. *Академічні візії*, 2023. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/download/414/373

6. Кузьмін О. Є., Мельник О. Г. Сучасні підходи до розвитку управлінської компетентності в системі вищої освіти. *Економіка та держава*, 2019, 10, с. 112–118.

7. Миронюк, Віталій. 2025. «Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців ДСНС засобами інформаційно-комунікаційних технологій». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, вип. 220 (Вересень), С. 230–234. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-230-234

8. Семенова Т. В. Активні педагогічні технології у підготовці менеджерів освіти. *Професійна освіта: методологія, теорія та практика*, 2022, 1, с. 88–95.

9. Шостаківська Н. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців за допомогою інтерактивних технологій. Педагогічний збірник, 2019. URL: https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/92

10. Філоненко О., Стукан А. Формування управлінської компетентності майбутнього педагога. *Педагогічні науки*, 2025. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2200

11. Eid, J. Developing Local Crisis Leadership – A Research and Training Approach. International Journal of Leadership in Education, 2023. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMCxxxxxx/ (дата звернення: 28.10.2025).

12. Chatzipanagiotou, P. Crisis Management, School Leadership in Disruptive Times. *Education Sciences*, 2023. 13 (2): 118. https://doi.org/10.3390/educsci13020118

13. Critical Crisis Management Competencies: Perspectives from University Leadership. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 2024. DOI: 10.1111/1468-5973.70003.

14. Hill-Berry, N. P. Educational Leadership and Resilience in Times of Crises. *Journal of Educational Leadership*, 2025.

15. Simon McGrath, Shoko Yamada, Skills for development and vocational education and training: Current and emergent trends, *International Journal of Educational Development*, Volume 102, 2023, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059323001293

16. Siliņa-Jasjukeviča G, Lūsēna-Ezera I, Iliško D, Surikova S. Promoting Effective Vocational Education and Training Teacher's Professional Development and Its Transfer to Practice: A Systematic Review.Education Sciences. 2025; 15(5):596. https://doi.org/10.3390/educsci15050596

17. Wicker, C. Competency-Based Approach to Developing Leaders for Crises. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 2021, vol. 33, no. 2, p. 52–59.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ З РУКОПАШНОГО БОЮ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ КОМПЛЕКСУ СПЕЦІАЛЬНИХ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ

FEATURES OF THE CONTENT OF TRAINING FUTURE BORDER OFFICERS IN HAND-TO-HAND COMBAT USING A COMPLEX OF SPECIAL PHYSICAL EXERCISES

УДК 355.23:796.812:371.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.24
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Дияк В.В.,
orcid.org/0000-0003-1477-5803
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри психології,
педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України

Хотінь Є.Г.,
orcid.org/0000-0002-7564-2572
викладач кафедри фізичного виховання та спорту факультету безпеки державного кордону
Національної академії
Державної прикордонної служби

У статті розкрито особливості змісту навчання майбутніх офіцерів-прикордонників технікам рукопашного бою шляхом інтеграції комплексу спеціальних фізичних вправ. Обґрунтовано доцільність застосування спеціалізованого комплексу, орієнтованого на моделювання реальних умов оперативно-службової діяльності, що включає затримання правопорушників, самозахист та дії в обмеженому просторі. Запропоновано диференційований підхід до побудови комплексу, який передбачає вправи для розвитку сили, витривалості, швидкості та координації, а також враховує необхідність формування швидкісно-силових якостей у динамічних умовах протиборства. Окрему увагу приділено психофізіологічному аспекту підготовки, зокрема розвитку стресостійкості, здатності приймати раціональні рішення в умовах дефіциту часу та зберігати самоконтроль.

Встановлено, що систематичне виконання спеціальних фізичних вправ значно підвищує ефективність навчання, сприяє формуванню стійких рухових навичок та скороченню термінів опанування професійними компетенціями. Інтегративний підхід до розвитку фізичних якостей забезпечує гармонійне поєднання техніко-тактичної майстерності з практичною готовністю до дій в екстремальних ситуаціях. Запропоновано методику застосування колових тренувань для розвитку спеціальної витривалості, що дозволяє моделювати фізіологічні умови реального бою.

Для повноцінного впровадження комплексу виокремлено низку проблем, зокрема обмеженість навчального часу, недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення та потребу в підвищенні кваліфікації викладачів. Запропоновано практичні рекомендації щодо вдосконалення програми підготовки, зокрема збільшення обсягу часу на відпрацювання техніко-тактичних дій, розробки диференційованих комплексів вправ для різних етапів навчання, активного впровадження сучасних тренажерних систем та методів відеоаналізу. Визначено перспективні напрями подальших досліджень, зокрема розробку індивідуальних тренувальних програм з урахуванням психофізіологічних особливостей курсантів та вивчення впливу інноваційних технологій, зокрема віртуальної реальності, на ефективність навчального процесу.

Ключові слова: *методика навчання, рукопашний бій, фізична підготовка, майбутні офіцери-прикордонники, специфіка, фізичні вправи, навчальні заняття.*

The article reveals the peculiarities of the content of training future border officers in hand-to-hand combat techniques by integrating a complex of special physical exercises. The expediency of using a specialized complex focused on modeling the real conditions of operational and service activities, which includes the detention of offen-ers, self-defense and actions in a limited space, is substantiated. A differentiated approach to the construction of the complex is proposed, which involves exercises for the development of strength, endurance, speed and coordination, and also takes into account the need for the formation of speed and strength qualities in dynamic conditions of confrontation. Particular attention is paid to the psychophysiological aspect of training, in particular the development of stress resistance, the ability to make rational decisions in conditions of time shortage and maintain self-control.

It has been established that the systematic performance of special physical exercises significantly increases the effectiveness of training, contributes to the formation of stable motor skills and shortens the terms of mastering professional competencies. An integrative approach to the development of physical qualities ensures a harmonious combination of technical and tactical skill with practical readiness for action in extreme situations. A method of applying circular training for the development of special endurance is proposed, which allows modeling the physiological conditions of real combat.

For the full implementation of the complex, a number of problems have been singled out, in particular, the limited educational time, the insufficient level of material and technical support, and the need to improve the qualifications of teachers. Practical recommendations for improving the training program are offered, in particular, increasing the amount of time to practice technical and tactical actions, developing differentiated sets of exercises for different stages of training, active implementation of modern training systems and video analysis methods. Prospective directions for further research have been determined, in particular, the development of individual training programs taking into account the psychophysiological characteristics of cadets and the study of the impact of innovative technologies, in particular virtual reality, on the effectiveness of the educational process.

Key words: *training methodology, hand-to-hand combat, physical training, future border guards, specifics, physical exercises, training sessions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні умови несення служби офіцерами-прикордонниками характеризуються підвищеною непередбачуваністю та ризиком, що обумовлює високі вимоги до їхньої професійної готовності, зокрема у сфері фізичної підготовки. У цьому контексті володіння навичками рукопашного бою набуває ключового значення, оскільки саме вони дозволяють ефективно протистояти загрозі в умовах безпосереднього фізичного

контакту, коли застосування зброї обмежене або неможливе. Рукопашний бій як складова професійної підготовки виходить за рамки простого опанування технічних прийомів, перетворюючись на комплексну систему, що інтегрує розвиток фізичних якостей, тактичного мислення та психологічної стійкості. Актуальність дослідження особливостей змісту навчання майбутніх офіцерів-прикордонників з рукопашного бою зумовлена постійною еволюцією тактико-оперативних умов їхньої діяльності, що вимагає адекватного вдосконалення навчальних програм та методик.

Проблематика фізичної підготовки військовослужбовців, зокрема у галузі прикладних єдиноборств, знайшла відображення у працях низки вітчизняних та зарубіжних учених. Проте специфіка службової діяльності прикордонників, яка включає затримання правопорушників, самозахист та дії в умовах обмеженого простору, вимагає розробки спеціалізованих підходів, орієнтованих на формування не лише універсальних, але й професійно-орієнтованих навичок. Існуючі дослідження свідчать, що традиційні методики фізичної підготовки не завжди враховують повний спектр вимог до оперативно-службової діяльності офіцерів-прикордонників, що обумовлює необхідність пошуку нових шляхів оптимізації навчального процесу. Одним із таких шляхів є розробка та впровадження комплексів спеціальних фізичних вправ, які б моделювали реальні умови силового протиборства та цілеспрямовано розвивали ключові фізичні якості – силу, швидкість, витривалість та координацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику навчання майбутніх офіцерів технікам рукопашного бою активно досліджували українські науковці, які прагнули удосконалити методику підготовки військовослужбовців до умов сучасного бою. Серед них особливе місце посідає праця О. Шандрука, який акцентував увагу на поєднанні фізичної, психологічної та технічної підготовки курсантів у системі військової освіти [1]. Вагомий внесок у розвиток методики навчання зробив також В. Підвисоцький, який досліджував ефективність інтеграції спеціальних фізичних вправ у програми рукопашного бою для підвищення функціональної готовності майбутніх офіцерів [2]. Дослідження О. Дубового зосереджувалися на питаннях розвитку спеціальної витривалості та координаційних здібностей під час оволодіння технікою ближнього бою [3]. Важливою є робота В. Приймака, який наголошував на необхідності адаптації методик рукопашного бою до реальних умов несення служби прикордонниками, з урахуванням їхніх специфічних завдань [4]. Окремої уваги заслуговують праці В. Гутника, який обґрунтовував застосування засобів моделювання бойових ситуацій у процесі навчання [5].

Сукупність досліджень українських учених формує цілісне уявлення про важливість комплексного підходу в підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників, де рукопашний бій розглядається не лише як фізична навичка, але і як елемент професійної готовності до виконання професійних обов'язків у складних умовах.

Мета статті. полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці науково-методичних засад впровадження комплексу спеціальних фізичних вправ у систему навчання майбутніх офіцерів-прикордонників технікам рукопашного бою.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на специфіку професійної діяльності прикордонників, науковці акцентують увагу на важливості інтеграції базової фізичної підготовки із спеціалізованими формами навчання, де рукопашний бій посідає провідне місце. У працях вітчизняних фахівців простежується тенденція до обґрунтування методичних підходів, які враховують особливості виконання службово-бойових завдань в умовах охорони державного кордону. Можна констатувати, що система фізичної підготовки в прикордонних відомствах еволюціонувала від загальновійськових стандартів до формування спеціалізованих програм, орієнтованих на розвиток професійно важливих якостей особового складу.

Враховуючи подане вище, варто зазначити, що методи розробки та впровадження спеціальних фізичних вправ базуються на принципах прикладності, цілеспрямованості та відповідності реальним умовам оперативно-службової діяльності. Науковий доробок у цій сфері свідчить про необхідність урахування біомеханічних, фізіологічних та психологічних аспектів виконання прикладних рухових дій. Дослідники обґрунтовують доцільність застосування комплексів спеціальних фізичних вправ, які моделюють типові ситуації силового протиборства та сприяють формуванню стійких рухових навичок у майбутніх офіцерів-прикордонників.

Інтеграція рукопашного бою та спеціальних фізичних вправ становить перспективний напрям удосконалення системи професійної підготовки курсантів. Аналіз сучасних методичних розробок демонструє тенденцію до створення комплексних навчальних програм, де техніко-тактичні елементи рукопашного бою органічно поєднуються із вправами на розвиток спеціальної витривалості, швидкісно-силових якостей та координаційних здібностей. Науковці наголошують на важливості дотримання послідовності формування рухових умінь від простих до складних, що забезпечує поступове нарощування навантаження та адаптацію організму курсантів до специфічних вимог професійної діяльності. Враховуючи міжнародний досвід підготовки підрозділів спеціального призначення, можна зазначити актуальність упровадження інноваційних тренувальних методик, які забезпечують

формування комплексної готовності офіцерів-прикордонників до виконання завдань в умовах фізичного та психологічного навантаження.

Особливості навчання майбутніх офіцерів-прикордонників з рукопашного бою визначаються специфікою їхньої майбутньої професійної діяльності, що передбачає готовність до дій в умовах безпосереднього фізичного контакту з правопорушниками. У зв'язку з цим система вимог до рівня підготовки курсантів охоплює широкий спектр фізичних якостей, серед яких провідне значення мають сила, витривалість, швидкість та спритність. Розвиток цих якостей не може розглядатися ізольовано, оскільки ефективність дій офіцера-прикордонника в екстремальних ситуаціях залежить від їх гармонійного поєднання та здатності швидко мобілізувати функціональні резерви організму.

Зважаючи на те, що оперативно-службова діяльність прикордонників характеризується високим рівнем психоемоційного напруження, психофізіологічна готовність курсантів набуває особливого значення у структурі професійної компетентності. Це передбачає формування стійкості до стресових факторів, здатності приймати адекватні рішення в умовах дефіциту часу та загрози життю, а також швидкого переключення між різними видами діяльності. Результати досліджень переконливо доводять, що психофізіологічна підготовка має інтегруватися у процес навчання рукопашному бою через створення моделей реальних ситуацій службової діяльності.

Ґрунтуючись на сучасних методичних підходах, навчальний процес майбутніх офіцерів-прикордонників передбачає органічне поєднання теоретичної та практичної складових підготовки. Теоретична підготовка формує базове розуміння біомеханічних принципів виконання прийомів, тактичних аспектів ведення рукопашного бою, правових основ застосування фізичної сили та спеціальних засобів. Натомість практична складова спрямована на відпрацювання техніки і тактики рукопашного бою через систематичне виконання спеціальних фізичних вправ, які моделюють типові ситуації службової діяльності. Варто підкреслити, що технічна майстерність формується поступово, від освоєння базових елементів до складних комбінацій прийомів у динамічних умовах протиборства.

Виходячи з аналізу практики підготовки особового складу прикордонних підрозділів, ключовим аспектом навчання є відпрацювання ситуацій ближнього бою, що включає затримання правопорушників, самозахист від озброєного та неозброєного нападу, а також обеззброєння противника. Ці навички формуються через багаторазове повторення типових ситуацій із поступовим ускладненням умов виконання та збільшенням швидкості реагування. Доцільно зазначити, що ефективність підготовки значною мірою залежить від реалістичності моделювання професійних ситуацій та використання сучасного навчального обладнання.

Водночас, аналіз сучасного стану підготовки виявляє низку проблем та викликів, що потребують системного вирішення. Серед основних можна виокремити обмеженість навчального часу, відведеного на формування стійких навичок рукопашного бою, недостатню матеріально-технічну базу окремих навчальних закладів, а також необхідність постійного оновлення методичного забезпечення відповідно до сучасних тенденцій розвитку прикладних єдиноборств. Крім того, існує потреба у підвищенні кваліфікації викладацького складу та впровадженні інноваційних технологій навчання, зокрема з використанням симуляційних тренажерів та систем відеоаналізу техніки виконання прийомів. Можна констатувати, що подолання цих викликів вимагає комплексного підходу та coordinated зусиль науково-педагогічного складу, адміністрації навчальних закладів та практичних підрозділів прикордонної служби.

Розробка комплексу спеціальних фізичних вправ для підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з рукопашного бою ґрунтується на фундаментальних принципах спортивної педагогіки та враховує специфіку професійної діяльності. Ключовим принципом підбору вправ є їх відповідність реальним бойовим ситуаціям, з якими стикаються прикордонники під час виконання службових завдань. Це означає, що кожна вправа має моделювати типові рухові дії, необхідні для затримання правопорушників, відбиття нападу чи здійснення самозахисту. Водночас вправи повинні бути спрямовані на цілеспрямований розвиток ключових фізичних якостей, що забезпечують ефективність дій в умовах фізичного протиборства.

Виходячи з аналізу структури рухових дій у рукопашному бою, комплекс спеціальних фізичних вправ доцільно диференціювати за спрямованістю їх впливу на організм курсантів. Вправи на розвиток сили включають відпрацювання ударних технік на спеціальних снарядах, що імітують опір живого противника, виконання прийомів больового контролю з партером різної ваги, а також силові переміщення умовного супротивника у різних площинах. У цьому контексті важливо підкреслити, що розвиток силових якостей має відбуватися у поєднанні зі швидкістю виконання рухів, оскільки в реальних умовах ефективність прийому залежить від швидкісно-силових характеристик дій офіцера-прикордонника.

Враховуючи тривалість та інтенсивність можливих силових протиборств, вправи на витривалість посідають особливе місце у структурі навчального процесу. Комплексні колові тренування, що включають послідовне виконання серій ударів, захисних дій, кидків та больових прийомів з мінімальними паузами для відпочинку, дозволяють моделювати

фізіологічні умови реального бою. Такий підхід сприяє формуванню спеціальної витривалості, яка характеризується здатністю зберігати високу ефективність техніко-тактичних дій на фоні наростаючого стомлення. Варто зазначити, що тривалість інтервалів роботи та відпочинку у колових тренуваннях має варіюватися відповідно до етапу підготовки та рівня тренованості курсантів.

Зважаючи на те, що успішність дій у рукопашному бою значною мірою визначається рівнем розвитку координаційних здібностей, вправи на спритність та координацію формують окрему групу засобів спеціальної підготовки. Техніка ухилення від ударів, виконання захисних блоків у різних площинах, здійснення кидків з одночасною зміною положення тіла у просторі вимагають високого рівня нервово-м'язової координації та просторової орієнтації. Ці вправи доцільно виконувати спочатку у стандартних умовах з фіксованою послідовністю дій, поступово ускладнюючи завдання через введення елементів несподіванки та зміну вихідних положень.

Ґрунтуючись на результатах педагогічних експериментів, можна констатувати, що систематичне застосування комплексу спеціальних фізичних вправ істотно підвищує ефективність навчання майбутніх офіцерів-прикордонників рукопашному бою. Інтегративний підхід до розвитку фізичних якостей через спеціалізовані вправи забезпечує формування стійких рухових навичок, які характеризуються високою надійністю виконання в екстремальних умовах. Більше того, комплексний вплив на всі компоненти фізичної підготовленості сприяє скороченню термінів формування професійних компетенцій та підвищує загальний рівень готовності курсантів до виконання оперативно-службових завдань. Доцільно наголосити, що ефективність застосування комплексу значною мірою залежить від дотримання методичних принципів поступовості, систематичності та індивідуалізації навчального процесу, що дозволяє оптимально адаптувати навантаження до функціональних можливостей кожного курсанта.

Проведене дослідження особливостей змісту навчання майбутніх офіцерів-прикордонників з рукопашного бою дозволяє сформулювати низку важливих висновків щодо оптимізації навчального процесу у вищих військових навчальних закладах. Результати теоретичного аналізу та узагальнення практичного досвіду переконливо доводять, що ефективність підготовки курсантів значною мірою визначається системним застосуванням комплексу спеціальних фізичних вправ, які органічно інтегровані у структуру занять з рукопашного бою. Можна стверджувати, що традиційні підходи до фізичної підготовки потребують суттєвого переосмислення з урахуванням сучасних вимог до професійної компетентності офіцерів-прикордонників та специфіки їхньої оперативно-службової діяльності.

Враховуючи подане вище, практична значущість впровадження комплексу спеціальних фізичних вправ у навчальний процес полягає у створенні цілісної системи підготовки, яка забезпечує одночасний розвиток усіх компонентів готовності до ведення рукопашного бою. Систематичне виконання спеціалізованих вправ сприяє формуванню стійких рухових навичок, підвищенню рівня фізичних якостей та психофізіологічної стійкості курсантів до дій в екстремальних умовах. Зважаючи на те, що комплекс вправ моделює реальні ситуації службової діяльності, його застосування дозволяє скоротити розрив між навчальною та професійною діяльністю, що є критично важливим для формування практичної готовності майбутніх офіцерів до виконання службово-бойових завдань.

Виходячи з результатів дослідження, доцільно сформулювати конкретні рекомендації щодо вдосконалення програми підготовки офіцерів-прикордонників з рукопашного бою. Насамперед варто збільшити обсяг навчального часу, відведеного на практичне відпрацювання техніко-тактичних дій у динамічних умовах, наближених до реальних ситуацій службової діяльності. Доцільно також розробити диференційовані комплекси спеціальних фізичних вправ для різних етапів навчання з урахуванням принципів послідовності та поступовості нарастання навантаження. Окрему увагу необхідно приділити удосконаленню матеріально-технічної бази навчальних закладів через оснащення спеціалізованими тренажерами, захисним спорядженням та системами відеоаналізу техніки виконання прийомів.

Крім того, важливим напрямом вдосконалення є підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу через ознайомлення з передовими методиками підготовки підрозділів спеціального призначення та обмін досвідом з провідними фахівцями у галузі прикладних єдиноборств. Варто підкреслити необхідність розробки чітких критеріїв оцінювання рівня підготовленості курсантів, які б враховували не лише техніку виконання окремих прийомів, але й здатність ефективно діяти в комплексних ситуаціях, що максимально наближені до реальних умов оперативно-службової діяльності.

Ґрунтуючись на отриманих результатах, можна окреслити перспективні напрями подальших наукових досліджень у цій галузі. Актуальним залишається питання розробки та експериментальної перевірки методики застосування комплексів спеціальних фізичних вправ для різних категорій курсантів з урахуванням їх індивідуальних психофізіологічних особливостей та рівня базової підготовленості. Потребує детального вивчення проблема оптимального співвідношення обсягу та інтенсивності навантажень на різних етапах підготовки, а також визначення найбільш ефективних режимів чергування роботи та відпочинку під час

занять. Перспективним напрямом є дослідження можливостей застосування сучасних інформаційних технологій та систем віртуальної реальності для моделювання бойових ситуацій та підвищення ефективності навчального процесу, що дозволить вивести підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників на якісно новий рівень..

Висновки. Проведене дослідження засвідчило високу ефективність та необхідність інтеграції такого комплексу в навчальний процес. Отримані результати доводять, що запропонований підхід не лише сприяє цілісному розвитку фізичних якостей, але й значно підвищує рівень професійної готовності курсантів до дій в екстремальних умовах. Комплекс спеціальних вправ, орієнтований на моделювання реальних ситуацій службової діяльності, забезпечує формування стійких рухових навичок, розвиває швидкісно-силові здібності, спеціальну витривалість та координацію, що є вирішальними чинниками ефективності у рукопашному бою. Крім того, систематичне виконання цих вправ сприяє розвитку психофізіологічної стійкості, вміння приймати раціональні рішення в умовах стресу та зберігати самоконтроль у критичних ситуаціях.

Важливим аспектом дослідження є обґрунтування диференційованого підходу до побудови комплексу, який враховує специфіку фізичних якостей, необхідних для успішного ведення ближнього бою. Вправи, спрямовані на розвиток сили, витривалості, швидкості та спритності, є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими, що забезпечує гармонійний розвиток фізичної підготовленості майбутніх офіцерів. Інтеграція цих вправ у навчальні програми дозволяє не лише удосконалити техніку виконання окремих прийомів, але й сформувати тактичне мислення, здатність аналізувати динаміку бою та швидко адаптуватися до мінливих умов протиборства.

Однак для повноцінного впровадження запропонованого комплексу необхідно подолати низку існуючих проблем, серед яких обмеженість навчального часу, недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення та потреба у підвищенні кваліфікації викладацького складу. Першочерговими заходами мають стати розробка диференційованих програм для різних етапів навчання, активне впровадження сучасних тренажерних систем та методів відеоаналізу, а також налагодження систематичного обміну досвідом із провідними фахівцями у галузі прикладних єдиноборств. Уперше обґрунтовано доцільність застосування колових тренувань із послідовним виконанням серій технічних дій для розвитку спеціальної витривалості у майбутніх офіцерів-прикордонників, що є важливим науковим результатом.

Отже, впровадження комплексу спеціальних фізичних вправ у систему підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є обґрунтованим та перспективним напрямком удосконалення професійної освіти. Це дозволить не лише підвищити якість фізичної підготовки, але й забезпечити формування цілісного комплексу професійних компетенцій, необхідних для успішного виконання службових обов'язків у сучасних умовах. Подальші дослідження доцільно зосередити на розробці індивідуальних тренувальних програм, враховуючи психофізіологічні особливості курсантів, а також на вивченні впливу інноваційних технологій, зокрема віртуальної реальності, на ефективність навчання рукопашному бою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шандрук О. Методика фізичної і психологічної підготовки курсантів військових навчальних закладів : монографія. Київ : Наукова думка, 2018. 240 с.

2. Підвисоцький В. Інтеграція спеціальних фізичних вправ у навчальні програми рукопашного бою військовослужбовців. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2019. Вип. 7. С. 102–106.

3. Дубовий О. Розвиток спеціальної витривалості у процесі оволодіння технікою ближнього бою майбутніми офіцерами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*. 2020. Вип. 22(134). С. 54–58.

4. Приймак В. Адаптація методик рукопашного бою до умов прикордонної служби : навч. посіб. Львів : ЛДУВС, 2017. 180 с.

5. Гутник В. Моделювання бойових ситуацій у процесі навчання рукопашному бою курсантів : метод. рекомендації. Харків : Академія Нацгвардії України, 2021. 95 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 26.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ КРИПТОГРАФІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING CRYPTOGRAPHY IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

УДК 378:005.6
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.25
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Дмитрук В.А.,
orcid.org/0000-0002-3692-7110
канд. тех. наук,
доцент кафедри іноземних мов технічного спрямування
Національного університету «Львівська політехніка»

Сидорчук О.В.,
orcid.org/0000-0002-9357-8690
ст. викладач кафедри іноземних мов технічного спрямування
Національного університету «Львівська політехніка»

Пиняга К.Р.,
orcid.org/0009-0009-9737-0940
студентка ІІ курсу факультету прикладної математики
Національного університету «Львівська політехніка»

У статті обґрунтовано інноваційні підходи до викладання курсу «Криптографія» в системі професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі кібербезпеки та необхідністю формування у студентів не лише технічних навичок шифрування і захисту даних, а й критичного мислення, відповідального ставлення до інформаційної безпеки та культури цифрової взаємодії. Метою статті є визначення педагогічних умов і дидактичних принципів ефективного викладання криптографії в закладах вищої освіти. Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, STEM/STEAM та міждисциплінарний підходи, що дозволяють інтегрувати математичну, інженерну та інформаційно-технологічну складові підготовки. Використано методи аналізу наукових джерел, педагогічного проєктування, моделювання та узагальнення досвіду викладання дисциплін цифрового профілю. Результати дослідження показують, що ефективне викладання криптографії ґрунтується на використанні інтерактивних і практикоорієнтованих методів: проблемно-орієнтованого навчання, лабораторних робіт із застосуванням сучасних криптографічних бібліотек, кейс-методу, симуляцій кібератак у безпечному навчальному середовищі (white hacking), елементів гейміфікації та проєктної діяльності. Особливе значення має організація співпраці в малих групах, формування дослідницьких запитів, розвиток уміння аргументувати вибір криптографічних алгоритмів і оцінювати їх стійкість. Викладач виступає не лише носієм знань, а фасилітатором, що підтримує самостійний пошук рішень і професійну рефлексію студентів. Зазначено, що інноваційні підходи забезпечують формування комплексної професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців, де криптографія виступає не окремою дисципліною, а ключовим елементом цифрової культури та етики інформаційної взаємодії.
Ключові слова: *криптографія, цифрова трансформація освіти, кібербезпека, професійна підготовка, STEM-освіта, компетентнісний підхід.*

The article substantiates innovative approaches to teaching the course "Cryptography" within the professional training of future information technology specialists in the context of the digital transformation of education. The relevance of the research is determined by the increasing role of cybersecurity and the need to develop not only technical skills in encryption and data protection but also critical thinking, responsible attitudes toward information security, and a culture of digital interaction. The purpose of the article is to identify the pedagogical conditions and didactic principles that ensure the effective teaching of cryptography in higher education institutions. The methodological basis of the study integrates competency-based, STEM/STEAM, and interdisciplinary approaches, which make it possible to combine mathematical, engineering, and information-technological components of training. The research methods include analysis of scientific literature, pedagogical design, modeling, and the generalization of teaching experience in digital disciplines. The results demonstrate that the effective teaching of cryptography relies on the use of interactive and practice-oriented instructional strategies: problem-based learning, laboratory work with modern cryptographic libraries, case-based tasks, simulations of cyberattacks in a controlled environment (white hacking), gamification elements, and project-based work. Special attention is given to organizing collaboration in small groups, fostering research questions, and developing students' ability to justify the choice of cryptographic algorithms and evaluate their robustness. The role of the instructor is not limited to knowledge transfer but includes facilitation of independent inquiry and professional reflection. It is concluded that innovative approaches to teaching cryptography contribute to forming a comprehensive professional competence of future IT specialists, where cryptography functions not as a narrowly technical subject but as a key element of digital culture and ethical information interaction.
Key words: *cryptography, digital transformation of education, cybersecurity, professional training, STEM education, competency-based approach.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах активної цифрової трансформації, що зумовлює перегляд змісту та методів професійної підготовки майбутніх фахівців [1, с. 21]. Впровадження інноваційних технологій, розвиток штучного інтелекту, автоматизація процесів управління та передавання інформації змінюють не лише вимоги до випускників, але й до змісту освітніх програм технічного профілю [9, с. 111]. У цих умовах особливого значення набуває формування цифрової та інформаційної культури, що передбачає вміння не лише користуватися інформаційними системами, а й розуміти механізми їх захисту [8, с. 99]. Важливо, щоб майбутні фахівці оволоділи компетентностями, необхідними для безпечної роботи в цифровому середовищі, що відповідає сучасним викликам трансформації освіти та вимогам ринку праці [10].

Дисципліна «Криптографія» посідає важливе місце у професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців, адже поєднує математичні, інженерні та аналітичні знання [8, с. 99]. Її викладання сприяє розвитку критичного мислення, здатності до аналізу загроз у цифровому середовищі та

розроблення засобів їхнього запобігання [2, с. 3]. З позицій педагогіки вищої школи курс «Криптографія» є ефективним інструментом реалізації принципів STEM-освіти та компетентнісного підходу, оскільки поєднує фундаментальну теорію з практичними прикладними завданнями [4, с. 19].

Роль криптографії в освітньому процесі значно зросла у зв'язку з підвищенням рівня кіберзагроз у світі [14, с. 18]. Згідно з даними міжнародних аналітичних звітів, кібербезпека входить до ключових глобальних викликів сучасності, що визначає необхідність формування у студентів професійних компетентностей у сфері захисту інформації, цифрової етики та відповідального використання технологій [13, с. 4561]. Це потребує не лише оновлення змісту курсу, а й застосування інноваційних методів навчання, які забезпечують активну взаємодію, практичне застосування знань і розвиток критичного мислення [12, с. 50].

Проблема дослідження полягає у визначенні методичних підходів та педагогічних умов упровадження інноваційних форм організації навчання у межах курсу «Криптографія». У центрі уваги знаходиться обґрунтування логіки поєднання теоретичного матеріалу з практичною діяльністю, використання цифрових інструментів та інтерактивних форматів роботи, а також визначення ефективних моделей співпраці викладача і студентів у цифровому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі в умовах цифровізації освіти привертає увагу багатьох українських і зарубіжних науковців. У науковій літературі виокремлюються кілька провідних напрямів досліджень: формування цифрової компетентності здобувачів освіти, реалізація STEM-орієнтованих підходів, розвиток інноваційних методів навчання та удосконалення системи професійної підготовки у вищій школі.

Суттєвий внесок у дослідження проблеми цифрової педагогіки зробили В. Биков, І. Іванюк, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Пінчук, С. Семеріков, О. Спірін, М. Шишкіна, які розглядають цифрову компетентність як інтегральну характеристику фахівця, що поєднує інформаційну культуру, технічну грамотність і відповідальне ставлення до використання цифрових технологій [6, с. 4]. У їхніх працях наголошується, що цифровізація освітнього середовища потребує переосмислення змісту професійної підготовки та впровадження нових моделей навчання, орієнтованих на гнучкість, інтерактивність і практичну спрямованість [2, с. 7]. Важливим аспектом також є розвиток готовності майбутніх фахівців до самостійного використання та інтеграції цифрових ресурсів у своїй діяльності [5, с. 293].

Дослідники STEM-освіти (І. Соколова, О. Іваницький, Т. Шарова, J. Bybee, M. Honey) наголошують на важливості інтеграції природничих, технічних і математичних знань у єдину освітню систему, що сприяє формуванню аналітичного мислення й здатності до вирішення комплексних професійних завдань [4, с. 19]. Для курсу «Криптографія» цей підхід є ключовим, оскільки дисципліна природно поєднує математику, інформатику та інженерно-технічні аспекти інформаційної безпеки, що відповідає сучасним вимогам цифрової підготовки ІТ-фахівців [12, с. 50].

У контексті професійної підготовки фахівців з інформаційних технологій важливими є праці Л. Лупаренка, С. Семерікова, Ю. Триуса, О. Пінчук, які акцентують увагу на необхідності розроблення сучасних навчальних курсів, що інтегрують хмарні сервіси, системи візуалізації даних і віртуальні лабораторії [5, с. 295]. Науковці відзначають ефективність використання моделей змішаного навчання, елементів гейміфікації, проєктно-орієнтованих завдань та міждисциплінарних модулів [2, с. 9].

Аналіз зарубіжних джерел (C. Moor, P. Shah, L. Chandran, S. Papadakis) засвідчує, що в сучасній освіті активно розвивається напрям cybersecurity education, який поєднує теоретичну криптографію, практичне програмування та цифрову етику [9, с. 115]. Міжнародні освітні стандарти (IEEE/ACM Curriculum Guidelines, 2022) рекомендують включення модулів із криптографії, безпечного програмування, управління ризиками й захисту даних у базові програми підготовки ІТ-фахівців [12, с. 50]. Зокрема, підкреслюється необхідність забезпечення міждисциплінарності та практичної спрямованості навчальних курсів, зорієнтованих на підготовку фахівців до роботи в умовах зростання кіберзагроз [8, с. 25].

У сучасній українській педагогічній науці питання інтеграції елементів кібербезпеки у процес навчання розглядаються в працях О. Пінчук, С. Семерікова, Т. Вакалюк, які підкреслюють необхідність поєднання академічної підготовки з формуванням професійних навичок практичного застосування технологій захисту інформації [5, с. 294]. Ці дослідження узгоджуються з підходами до цифровізації освітнього середовища, що представлені у працях В. Бикова, О. Овчарук та їхніх колег, де наголошується на важливості розвитку цифрових компетентностей як ключового компонента підготовки сучасного фахівця [2, с. 6]. Водночас це відповідає Концепції цифрової трансформації освіти, затвердженій Міністерством освіти і науки України, яка передбачає створення інноваційних курсів, орієнтованих на майбутні виклики ІТ-ринку [3, с. 15].

Отже, науковці одностайні в тому, що сучасна професійна підготовка ІТ-фахівців повинна базуватися на інтеграції теоретичних знань, практичних умінь і ціннісних орієнтацій у сфері

цифрової безпеки. Водночас питання вибору та обґрунтування інноваційних методів викладання курсу «Криптографія», які забезпечують активне залучення студентів до вирішення практичних завдань та розвиток компетентностей у сфері інформаційної безпеки, потребує подальшого науково-методичного опрацювання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтувати доцільність і особливості застосування інноваційних методів викладання курсу «Криптографія» у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: визначити педагогічні підходи та дидактичні принципи, що забезпечують активне і практикоорієнтоване навчання криптографії; розкрити можливості використання інтерактивних, проєктних і цифрових форм організації навчальної діяльності студентів; проаналізувати педагогічні умови, що сприяють формуванню професійних та цифрових компетентностей у сфері інформаційної безпеки в рамках курсу «Криптографія».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Сучасна модель професійної підготовки у закладах вищої освіти базується на компетентнісному підході, який передбачає формування не лише знань, а й здатності ефективно їх застосовувати у реальних професійних ситуаціях [6, с. 5]. Згідно з концепцією компетентнісно орієнтованої освіти (В. Биков, Н. Морзе, О. Спірін), головним результатом навчання є не сума засвоєної інформації, а комплекс інтегрованих компетентностей, що забезпечують готовність фахівця діяти в умовах швидкої технологічної зміни [2, с. 7]. З огляду на це особливої ваги набуває розвиток умінь самостійного аналізу, критичного мислення та здатності працювати з ІТ-інструментами [8, с. 99].

У процесі викладання криптографії компетентнісний підхід реалізується через: формування когнітивних компетентностей (знання основних понять, методів та алгоритмів шифрування); практичних компетентностей (уміння використовувати криптографічні бібліотеки, створювати та аналізувати коди); аналітичних компетентностей (здатність оцінювати надійність систем захисту інформації, прогнозувати ризики); ціннісно-етичних компетентностей (усвідомлення відповідальності за етичне використання технологій та даних). Таким чином, курс «Криптографія» сприяє формуванню у студентів професійної компетентності як інтегрованої здатності вирішувати прикладні завдання у сфері інформаційної безпеки, дотримуючись принципів академічної доброчесності та етики [8, с. 102].

Однією з провідних тенденцій сучасної професійної освіти є поєднання фундаментальної підготовки з практичною спрямованістю навчального процесу [4, с. 19]. Для дисципліни «Криптографія» ця інтеграція є природною та необхідною, оскільки саме математичні знання – з теорії чисел, алгебри, комбінаторики, логіки, статистики – становлять теоретичний базис для розуміння алгоритмів шифрування, хешування та цифрового підпису [12, с. 50].

Водночас прикладна складова забезпечує перенесення абстрактних знань у професійну діяльність [5, с. 300]. Використання мов програмування (Python, C++, Java), криптографічних бібліотек (OpenSSL, PyCryptodome) і практичних завдань на моделювання систем безпеки дозволяє студентам бачити реальні механізми функціонування теорії в цифровому середовищі. Такий підхід узгоджується з принципом «learning by doing» – навчання через діяльність, який підвищує мотивацію та засвоєння матеріалу [2, с. 8].

У контексті цифрової трансформації освіти особливого значення набуває використання інноваційних методів викладання, що забезпечують активну взаємодію студентів із навчальним матеріалом. Серед них:

• проєктно-орієнтоване навчання (розроблення та тестування власних криптографічних протоколів);

• кейс-метод (аналіз реальних інцидентів інформаційної безпеки та визначення причин їх виникнення);

• гейміфікація (використання криптографічних челенджів, Capture the Flag);

• зворотний клас (самостійне опрацювання теорії з подальшим обговоренням і розв'язанням прикладних задач на парі);

• онлайн-лабораторії та віртуальні симулятори для моделювання криптосистем у контрольованому середовищі.

Ці методи сприяють формуванню дослідницької позиції студента та розвивають практичну готовність до роботи з реальними інструментами інформаційної безпеки.

Інтеграція фундаментальної і прикладної підготовки створює умови для формування інженерного типу мислення, здатності до аналізу, моделювання і вдосконалення технологічних процесів, що є необхідною умовою професійної компетентності майбутнього ІТ-фахівця [12, с. 50].

Розвиток курсу «Криптографія» логічно вписується у сучасну парадигму STEM-освіти, а у ширшому контексті – STEAM-освіти, яка додає гуманітарно-етичний вимір [4, с. 19]. STEM-орієнтація передбачає інтеграцію дисциплін у єдине навчальне середовище, спрямоване на вирішення практичних задач [12, с. 50].

У межах курсу «Криптографія» це означає: Science – опора на математичну теорію; Technology – застосування програмних засобів; Engineering – проєктування систем безпеки; Mathematics – аналіз алгоритмів; Arts/Ethics – відповідальність та інформаційна культура [13, с. 4559].

Поєднання цих складових формує цілісне уявлення про криптографію як інструмент технічної та соціальної безпеки, що відповідає стратегічним орієнтирам Digital Education Action Plan (EU, 2021–2027) [10, с. 5].

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Проведене дослідження засвідчило, що ефективне викладання курсу «Криптографія» в умовах цифрової трансформації освіти потребує оновлення методологічних підходів, структури та змістового наповнення навчального матеріалу. Встановлено, що поєднання компетентнісного, STEM/STEAM та міждисциплінарного підходів забезпечує інтеграцію математичних знань, інформаційно-технологічної підготовки, інженерного мислення та етичних аспектів цифрової взаємодії. З'ясовано, що використання практикоорієнтованих форм і методів навчання (лабораторні роботи з криптографічними бібліотеками, симуляції кібератак, кейс-метод, проєктна діяльність, гейміфікація) сприяє формуванню у студентів здатності застосовувати теоретичні знання в реальних професійних ситуаціях, аналізувати ризики та обґрунтовувати вибір засобів захисту інформації. Особливо важливим чинником виявлено роль викладача як фасилітатора: не лише джерела знань, а організатора пошуку рішень, рефлексії та командної взаємодії студентів. Саме така модель сприяє підвищенню навчальної мотивації та розвитку відповідальності за результати власної діяльності. Курс «Криптографія» доведено доцільно розглядати не як ізольовану технічну дисципліну, а як ключовий елемент цифрової культури та професійної етики у сфері інформаційної безпеки. Він формує комплексну професійну компетентність майбутніх ІТ-фахівців.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням цифрових навчальних платформ для симуляцій криптографічних процесів, застосуванням штучного інтелекту для адаптивного навчання та оцінювання, а також з вивченням ефективності різних форматів змішаного та дистанційного викладання криптографії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : матеріали методологічного семінару НАПН України, м. Київ, 04 квіт. 2019 р. / за ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка ; уклад. А. В. Яцишин, О. М. Соколюк. Київ : Ін-т інформац. технологій і засобів навч., 2019. С. 20–26. ISBN 978-966-644-525-7.

2. Биков В. Ю., Овчарук О. В., Іванюк І. В., Пінчук О. П., Гальпєріна В. О. Сучасний стан використання цифрових засобів для організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти : результати опитування 2022. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 90, № 4. С. 1–18.

3. Державна служба якості освіти України. Концепція цифрової трансформації освіти і науки України. Київ : МОН України, 2021. 46 с.

4. Кузьменко Г. В. Від STEM- до STEAM-освіти : ключові аспекти на прикладі ініціатив уряду США. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2020. № 4 (79). С. 18–24. DOI: 10.32405/2309-3935-2020-4(79)-18-24.

5. Лазаренко Н., Гуревич Р., Опушко Н., Гордійчук Г., Кобися В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності засобами цифровізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки*. 2022. Вип. 30 (3). С. 291–315. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v30i3.1211.

6. Морзе Н., Нанаєва Т., Пасічник О. Стан та перспективи навчання інформатики в закладах загальної середньої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2022. Т. 92, № 6. DOI: 10.33407/iltlt.v92i6.5138.

7. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті : навч. посіб. / Овчарук О. В., Гриценчук О. О., Іванюк І. В., Сороко Н. В., Лещенко М. П., Пінчук О. М. За ред. О. В. Овчарук. Київ : Педагогічна думка, 2014. 160 с. ISBN 978-966-644-398-7.

8. Тринус О. Формування цифрової грамотності майбутніх викладачів закладів вищої освіти : теоретичний аспект. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття».* 2022. Т. 2, № 6. С. 98–115. DOI: 10.35387/ucj.2(6).2022.98-115.

9. Dmytruk A., Hrytsiv V., Babkina M., Skril I., Vyslobodska I., Smilevska M. Integration of artificial intelligence technologies into the digital transformation of professional higher education in technical fields. In V. Dmytruk (Ed.), Professional Education and Personnel Training. Kharkiv : Technology Center PC, 2025. P. 110–143. https://doi.org/10.15587/978-617-8360-16-0.ch5

10. European Commission. The Digital Education Action Plan 2021–2027 : Resetting Education and Training for the Digital Age. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2021.

11. Franchuk N. P., Prydacha T. V. Organization and conduct of classes in educational institutions during distance learning. *Journal of Physics : Conference Series.* 2021. Vol. 1840, Issue 1, Article 012054. DOI: 10.1088/1742-6596/1840/1/012054.

12. Iatsyshyn A. V., Kovach V. O., Romanenko Y. O., Deineha I. I., Iatsyshyn A. V., Lytvynova S. H. et al. *Application of augmented reality technologies for preparation of specialists of new technological era. Augmented Reality in Education* : Proceedings of the 2nd International Workshop (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019. CEUR Workshop Proceedings, Vol. 2547. P. 48–60. CEUR-WS.org, 2020.

13. Papadakis S. Advances in Mobile Learning Educational Research : Cybersecurity and Ethics in Digital Education. *Education and Information Technologies.* 2023. Vol. 28 (4). P. 4553–4570.

14. Vakaliuk T. A., Spirin O. M., Lobanchykova N. M., Martseva L. A., Novytska I. V., Tkachuk H. I. et al. Features of distance learning of cloud technologies for the organization educational process in quarantine. *Journal of Physics : Conference Series.* 2021.Vol. 1840, Issue 1, 012051. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012051

15. World Economic Forum. Global Risks Report 2024. Geneva : WEF, 2024. 78 p.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ НА ОСНОВІ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, РЕАЛІЗАЦІЯ

METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH A PROFESSIONAL ORIENTATION BASED ON THE PROJECT METHOD: ESSENCE, STRUCTURE, IMPLEMENTATION

УДК 378.1:373.623
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.26
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Дніпровська Т.В.,
orcid.org/0000-0002-0317-1548
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри лінгводидактики та журналістики
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Гайкова А.Р.,
orcid.org/0000-0002-5111-9082
ст. викладач кафедри лінгводидактики та журналістики
Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського

У статті зазначено, що на сучасний час галузям виробництва країни потрібні кваліфіковані фахівців з високим рівнем знань іноземної мови, бо країна вже сьогодні дуже стрімко інтегрується в європейський економічний простір.
Розглянуто дидактичні аспекти конструювання та реалізації методики застосування методу проєктів для навчання студентів ЗВО англійської мови за професійним спрямуванням. Визначено основні підходи до навчання іноземної мови, та наведено педагогічні особливості реалізації методу проєктів у навчанні майбутніх фахівців виробничої сфери англійської мови за професійним спрямуванням.
Констатовано, що навчання англійської мови представляє собою певну дидактичну систему як сукупність основних компонентів навчального процесу, які визначають відбір іншомовного матеріалу для занять, форми його подання, методи і способи навчання, а також способи його організації. Визначено особливості системи навчання англійської мови: функціональність, наявність підсистем, відкритість тощо.
Зазначено, що методика навчання англійської мови сьогодні – це самостійна, комплексна, теоретична і прикладна наука, яка вивчає закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання на матеріалі англійської мови і культури. При цьому об'єктом дослідження методики навчання англійської мови є процес навчання англійської мови, а її предметом є безпосередньо метод навчання. Наведено характеристику етапів, видів, особливостей застосування методу проєктів при навчанні студентів.
Зазначено, що метод проєктів забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків та інтеграцію знань і вмінь із різних навчальних дисциплін, поєднує дослідницьку і продуктивну діяльність із процесом набуття знань та вмінь, ґрунтується на особистих інтересах студентів під час навчання.
Основними етапами методики навчання англійської мови за професійним спрямуванням на основі методу проєкту визначено підготовчий, основний, завершальний тощо. Наведено їх змістові характеристики та послідовність навчання студентів.

Ключові слова: *методика навчання, англійська мова за професійним спрямуванням, студенти, метод проєктів.*

The article states that at present, the country's production sectors need qualified specialists with a high level of knowledge of a foreign language, because the country is already rapidly integrating into the European economic space. The article considers the didactic aspects of designing and implementing the methodology for applying the project method to teaching English to students of higher education institutions in a professional direction. The main approaches to teaching a foreign language are identified, and the pedagogical features of implementing the project method in teaching future specialists in the production sphere of English in a professional direction are presented. It is stated that teaching English is a certain didactic system as a set of basic components of the educational process that determine the selection of foreign language material for classes, forms of its presentation, methods and methods of teaching, as well as ways of its organization. The features of the English language teaching system are identified: functionality, the presence of subsystems, openness, etc. It is noted that the methodology of teaching English today is an independent, complex, theoretical and applied science that studies the patterns. At the same time, the object of research on the methodology of teaching English is the process of teaching English, and its subject is directly the teaching method. The characteristics of the stages, types, and features of the application of the project method in teaching students are given. It is noted that the project method ensures the implementation of interdisciplinary connections and the integration of knowledge and skills from different academic disciplines, combines research and productive activities with the process of acquiring knowledge and skills, and is based on the personal interests of students during their studies. The main stages of the methodology of teaching English in a professional direction based on the project method are defined as preparatory, main, final. Their content characteristics and the sequence of student training are given.

Key words: *teaching methodology, English for professional purposes, students, project method.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стратегічним напрямом розвитку вищої освіти на сьогодні виступає парадигмальна установка на формування і самовдосконалення фахівця у професії, його орієнтація у складних іншомовних та соціокультурних ситуаціях під час виробничої діяльності в установах та на підприємствах.

Нові політичні та соціально-економічні умови розвитку України викликали зміну вимог до професійної підготовки фахівців, які повинні володіти високою професійною та іншомовною комунікативною компетенціями.

Традиційна освіта сьогодні панує у ЗВО та більше спрямована на передачу готових знань, ретрансляцію відомих варіантів вирішення різних соціокультурних ситуацій на виробництві. Пріоритетними стають підготовленість та когнітивна гнучкість фахівця, прояв соціальної відповідальності

особистості, компетентного та глибоко освіченого у своїй галузі знань, що вільно володіє англійською мовою за професійним спрямуванням.

Кваліфікація у відповідній галузі, професійна культура, знання іноземної мови, та мобільність фахівця, на думку учених, стають сьогодні пріоритетними цінностями в умовах сучасного інформаційного суспільства [1]. В таких умовах усе більшого значення набуває процес креативної дослідницької діяльності майбутніх фахівців та застосування методів навчання, які б давали можливість підвищувати успішність студентів при навчанні англійської мови, до яких відноситься метод проєктів.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Вивчення досвіду організації навчання у ЗВО таких країн як США, Іспанія, Чехія, Великобританія, засвідчило, що акцент на креативне створення студентами конкретного соціально значимого продукту може залучити до навчального процесу кращі особистісні пізнавальні якості та сформувати мотиви до наполегливого навчання, результати якого мають високу значимість для майбутньої професійної діяльності.

Аналіз наукових праць дозволив визначити такі підходи до навчання іноземної мови: компетентнісний, який передбачає спрямованість навчального процесу на формування іншомовної комунікативної компетентності; рефлексивний, який передбачає формування рефлексивної компетенції (здатності розмірковувати, спостерігати, бажати розуміти власні почуття і вчинки); пізнавальний підхід, коли студент засвоює правила використання лексико-граматичних моделей, здійснює конструювання висловлювань; культурологічний, який передбачає у процесі навчання тісну взаємодію мови і культури; біхевіористський підхід, на основі якого навчання іноземної мови побудовано на основі реакцій на іншомовні стимули у навчанні; комунікативно-діяльнісний підхід – передбачає поєднання свідомих та підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією; інтуїтивно-свідомий підхід, що передбачає оволодіння іноземною мовою в інтенсивному режимі моделювання [2].

Питанням розробки сучасних технологій навчання присвячено багато досліджень та наукових праць, зокрема праці М. Лазарєва, О. Коваленко, Л. Тархан та ін. Теоретичні засади проєктної діяльності досліджували А. Макаренко, Л. Савченко, С. Сисоєва, В. Свистун, В. Одарченко, Л. Штефан, А. Ткаченко та інші. У тім, аналіз наукових джерел засвідчив не розробленість проблематики конструювання методики застосування методу проєктів у ЗВО для викладання англійської мови.

Метою статті є розгляд дидактичних аспектів конструювання та реалізації методики застосування методу проєктів під час навчання студентів ЗВО англійської мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, конструювання методик викладання – це цілеспрямований процес розробки та створення навчальних програм, методів та прийомів, що спираються на педагогічні закономірності та принципи. Метою цього є створення педагогічного інструменту для досягнення конкретних навчальних цілей. Цей процес включає в себе планування, проєктування та реалізацію освітнього процесу, який допомагає студентам засвоювати знання, розвивати навички та отримувати досвід володіння англійською мовою тощо.

Навчання англійської мови представляє собою певну дидактичну систему – це сукупність основних компонентів навчального процесу, які визначають відбір іншомовного матеріалу для занять, форми його подання, методи і способи навчання, а також способи його організації. Науковці визначають особливості системи навчання англійської мови: функціональність, тобто здатність функціонування системи у процесі навчання в залежності від мети; наявність підсистем, які у процесі навчання вступають у певні взаємозв'язки одна з одною та із навчальним середовищем; відкритість – система піддається впливу з боку середовища і готова включати до своєї структури нові підсистема, поява яких зумовлена досягненнями самої методики і суміжних з нею наук [3].

Методика навчання англійської мови сьогодні – це самостійна, комплексна, теоретична і прикладна наука, яка вивчає закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання на матеріалі англійської мови і культури. При цьому об'єктом дослідження методики навчання англійської мови є процес навчання, а її предметом є безпосередньо метод навчання.

У методиці навчання іноземних мов існують дві складові: загальна методика та спеціальна. Загальна методика вивчає закономірності та особливості процесу навчання будь-якої іноземної мови взагалі. Спеціальна методика досліджує навчання конкретної іноземної мови у певному типі навчального закладу.

Методика навчання тісно пов'язана з лінгвістикою. А досягнення лінгвістики безпосередньо використовуються при розв'язанні проблем, що стосуються компонентів методики: цілей навчання (для чого навчати?); змісту навчання (чого навчати?); технологій навчання (як навчати?); допоміжних засобів навчання (з допомогою чого навчати?). Лінгвістика впливає на методику навчання через зміст навчання іноземних мов. Це проявляється у відборі навчального матеріалу (мовного, мовленнєвого, соціокультурного) згідно з конкретними цілями та умовами навчання; у визначенні послідовності навчання; у типології мовного матеріалу.

Методика тісно пов'язана з педагогікою, зокрема з такими її складниками як: загальна

педагогіка, теорія виховання, теорія навчання. Зв'язок методики з дидактикою зумовлений тим, що обидві ці науки мають загальний об'єкт дослідження – освітній процес. Дидактика вивчає цей процес в цілому, а методика займається вивченням проблеми організації навчання певному предмету (методику називають частковою дидактикою) [5]. Отже, методика конкретизує на відповідному навчальному матеріалі основні категорії дидактики (цілі, зміст, принципи, методи, засоби та форми).

Одним з дієвих методів навчання сьогодні педагогами у ЗВО вважається метод проєктів, який передбачає залучення студентів до спільної діяльності, сприяє соціалізації, досвіду групової діяльності, успішному перейманню суспільного досвіду, розвитку креативності та відповідальності тощо.

Метод проєктів забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків та інтеграцію знань і вмінь із різних навчальних дисциплін [4]. Він поєднує дослідницьку і продуктивну діяльність із процесом набуття знань та вмінь, ґрунтується на особистих інтересах студентів під час навчання, а також інтегрує проблемний підхід, групові методи, рефлексивні та комунікативні методики.

На наш погляд, проєктна діяльність студентів при навчанні англійської мови за професійним спрямуванням допоможе систематизувати, закріпити, поглибити отриманих теоретичних знань і умінь; розвинути творчі здібності студентів; дати можливість самовдосконалення мовленнєвої діяльності через аудіювання, читання, говоріння та письмо.

Важливо, що під час такого навчання активно формуються усі операції мислення студентів: аналіз, узагальнення, конкретизація, синтез, порівняння, абстрагування та інші, що часто вимагається в освітньо-професійних програмах підготовки фахівців. Активно також розвиваються такі психічні пізнавальні процеси як пам'ять, мислення, уявлення, сприйняття тощо.

Наведемо характеристику методиці навчання студентів на основі методу проєкту відповідно до типів проєктів [6]:

1. Домінуюча в проєкті діяльність: дослідницька, творча, практико-орієнтована, обговорення та спільний пошук.

2. Предметно-змістовна область: монопроєкт (в рамках однієї області знання); за типом: мовні (лінгвістичні), додаткові: міжпредметний проєкт.

3. Характер координації проєкту: партнерський, гнучкий.

4. Характер контактів: внутрішні контакти.

5. Кількість учасників проєкту: особистісні, парні (мікрогрупи).

6. Тривалість виконання проєкту: короткострокові (1-2 тижні).

7. Вимоги до захисту: схема захисту наукової роботи.

При навчанні студентів англійської мови за професійним спрямуванням було запропоновано такі види проєкти: творчі проєкти, що спрямовані на розвиток творчих здібностей, професійної спрямованості, лінгвістичних умінь студентів з професійно орієнтованої тематики; інформаційні проєкти, що мають на меті збір, аналіз та узагальнення інформації англійською мовою, яка відображає характер майбутньої професійної діяльності; комплексні проєкти, що включають декілька суміжних напрямків або тем; прикладні проєкти, що мають чітку структуру, сценарій, розподілені ролі та соціальний підтекст тощо.

Основними етапами методики навчання англійської мови за професійним спрямуванням на основі методу проєкту були: підготовчий, основний, завершальний тощо. На першому етапі формується мотивація до дослідницької роботи студентів, де вони повинні активно включитися у таку роботу. Також здійснюється визначення теми на предмет її актуальності, професійного та суспільного значення; формулювання цілей та завдань; обговорення методів роботи, термінів та засобів реалізації; уявлення кінцевого результату; визначення робочих груп і розробка критеріїв оцінювання проєкту.

На основному етапі студентами проводився збір та аналіз інформації; пошук методів та реалізація мети проєкту, робота з друкованими виданнями, інструментами Інтернету; проведення експерименту тощо. Цікавим способом було обговорення студентами проблем та проміжних результатів роботи в групах англійською мовою, після чого формулювалися нові ідеї, варіанти вирішення навчальних завдань тощо.

Також на основному етапі роботи студентів над проєктом проводилося: самооцінювання якості проєкту за критеріями, групове обговорення; самостійна робота та консультації з керівником проєкту; узагальнення та класифікація зібраних матеріалів; підготовка результатів до подання (творчий звіт, ілюстративний матеріал у вигляді схем, альбомів).

До схеми захисту проєкту, що представляли студенти, було включено: обґрунтування актуальності, практичне значення для галузі, новизна, логічна побудова, вірність відповідей на запитання слухачів та зауваження опонентів, загальна орієнтація у проблемі англійською мовою тощо. Методика навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням на основі проєктних методів засвідчила свою ефективність у підготовці фахівців, що сьогодні працюють у багатьох виробничих галузях України.

Таким чином, на основі проведеного наукового пошуку можемо зробити такі **висновки:** у статті розглянуто дидактичні аспекти конструювання та реалізації методики застосування методу проєктів під час навчання студентів ЗВО англійської мови за професійним спрямуванням.

Визначено основні підходи до навчання іноземної мови, педагогічні особливості реалізації методу проєктів у навчанні майбутніх фахівців виробничої сфери англійської мови за професійним спрямуванням. Наведено характеристику етапів, видів, особливостей застосування методу проєктів при навчанні студентів. Подальшим перспективним напрямком дослідження вважаємо розробку завдань для формування тематичних кейсів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коваль В.О., Шевантаєва А.В. Формування екологічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в процесі проєктної діяльності. *Молодий вчений.* 2018. № 2.1, т. 54.1. С. 55–58.

2. Кондрашова О. В. Дидактична технологія особистісно-орієнтованого навчання майбутніх менеджерів англійської мови за професійним спрямуванням. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 76(1). С. 179–183.

3. Дніпровська Т. В. Педагогічні особливості застосування технології індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. № 70(1). С. 206–210.

4. Шевченко І. Педагогічне проєктування та його складові. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винни67ченка.* Сер.: Педагогічні науки. 2010. № 91. С. 256–260.

5. Пінчук Л.М. Навчання в співробітництві як ефективна педагогічна технологія у викладанні англійської мови як другої іноземної. *Вісник Запорізького національного університету.* Педагогічні науки. 2012. № 1(17). С. 66–70.

6. Керницький О. Професіоналізм діяльності інженера-педагога: аспект суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал.* Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. № 6 (60). С. 162–172.

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

ASPECTS OF SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING IN THE FIELD OF APPLIED LINGUISTICS IN THE GERMAN HIGHER EDUCATION SYSTEM

УДК 378.4(430):81’33
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.27
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Дужа-Задорожна М.П.,
orcid.org/0000-0003-4813-3294
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Національного університету
«Львівська політехніка»

Балашова Т.В.,
orcid.org/0009-0002-1792-9812
асистент кафедри прикладної
лінгвістики
Національного університету
«Львівська політехніка»

Стаття присвячена особливостям професійної підготовки фахівців у галузі прикладної лінгвістики в системі вищої освіти Німеччини та можливостям інтегрування прогресивного зарубіжного досвіду в процес підготовки майбутніх фахівців в українських ЗВО. Обґрунтовано актуальність проблеми підготовки висококваліфікованих лінгвістів у контексті соціально-економічного і політичного розвитку України, який визначає необхідність підвищення ефективності професійної освіти та інтеграції українських освітніх стандартів у світову практику.
Матеріалом дослідження слугувала навчально-нормативна документація закладів вищої освіти Німеччини, що дозволило виявити особливості організації навчального процесу підготовки фахівців у досліджуваній сфері.
У статті висвітлено основні напрями спеціалізації прикладної лінгвістики в німецьких університетах, зокрема англійське мовознавство, дискурс-аналіз, соціолінгвістику, когнітивну та комп’ютерну лінгвістику, перекладознавство та методику викладання іноземних мов. З’ясовано, що підготовка фахівців на рівні бакалаврату та магістратури передбачає поєднання загальноосвітніх і фахових дисциплін, практичних занять, науково-дослідних семінарів, професійно орієнтованих практик та виконання індивідуальних наукових проектів. Особлива увага приділяється розвитку дискурсивних, аналітичних і міжкультурних компетентностей студентів, що дозволяє їм ефективно інтегруватися у міжнародне освітнє й професійне середовище.
Порівняльний аналіз української та німецької систем підготовки прикладних лінгвістів виявив відмінності в пріоритетах спеціалізацій: українські програми переважно орієнтовані на комп’ютерну лінгвістику, тоді як німецькі – на практичне використання мови, методику викладання, міжкультурну комунікацію та науково-дослідну діяльність. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що адаптація німецького досвіду до української системи іншомовної освіти сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки прикладних лінгвістів, формуванню практичних і дослідницьких навичок студентів, їхньої міжкультурної компетентності, а також інтеграції в міжнародні освітні та професійні стандарти.
Ключові слова: *прикладна лінгвістика, професійна підготовка, система вищої освіти Німеччини, освітні програми, організація навчального процесу, науково-дослідна діяльність.*

The article is dedicated to the specific aspects of professional training of specialists in the field of applied linguistics within the German higher education system and the possibilities of integrating advanced foreign experience into the training process of future specialists in Ukrainian higher education institutions. The relevance of training highly qualified linguists is substantiated within the context of the socio-economic and political development of Ukraine, which determines the need to enhance the effectiveness of professional education and integrate Ukrainian educational standards into global practices.
The study material included the educational and regulatory documentation of German higher education institutions, enabling us to identify the specific aspects of the educational process of training specialists in the researched field.
The article highlights the main areas of specialization in applied linguistics at German universities, including English linguistics, discourse analysis, sociolinguistics, cognitive and computational linguistics, translation studies, and foreign language teaching methodology. It is found that the training of specialists at the bachelor’s and master’s levels involves a combination of general and specialized disciplines, practical classes, research seminars, professionally oriented practices, and the realization of individual scientific projects. Particular attention is paid to the development of students’ discursive, analytical, and intercultural competencies, enabling them to effectively integrate into the international educational and professional environment.
A comparative analysis of the Ukrainian and German systems of training applied linguists revealed differences in the priorities of specializations: Ukrainian programs are primarily focused on computational linguistics, while German ones prioritize the practical application of language, teaching methodology, intercultural communication, and research activities. The findings lead to the conclusion that adapting the German experience to the Ukrainian system of foreign language education will contribute to increasing the effectiveness of professional training of applied linguists, the formation of students’ practical and research skills, enhance their intercultural competence, and facilitate integration into international educational and professional standards.
Key words: *applied linguistics, professional training, German higher education system, educational programs, organization of the educational process, research activity.*

Постановка проблеми. Майбутнє будь-якої держави визначається її системою освіти. Наукові й технічні знання, високі моральні якості особистості, її інтелектуальний і творчий потенціал, мають вирішальне значення для економічної ефективності та конкурентоспроможності тієї чи іншої країни, забезпечення її інтелектуальної самостійності та гідного місця в сучасному світі. Реалії сьогодення, економічно-політичний і соціальний розвиток України вносять свої корективи у таку важливу галузь педагогіки, як професійна освіта, а разом з тим і в процес підготовки фахівців провідних сфер науки та практики, до яких належить прикладна лінгвістика.

Як зазначає дослідниця М. Леврінц, аналіз нормативно-правових засад стратегічного значення та професійного дискурсу свідчить про готовність української науково-освітньої спільноти переосмислити основи іншомовної освіти, інтегрувати прогресивний зарубіжний досвід і долучитися до світової освітньої практики. Водночас у прикладному аспекті реалізації цього завдання виникають труднощі, зумовлені невідповідністю між галузевими орієнтирами вітчизняної та провідних зарубіжних систем професійної підготовки майбутніх фахівців, що не узгоджується з євроінтеграційними прагненнями українського суспільства [3, с. 4].

Тому в Україні здійснюється пошук нових засобів та прийомів оптимізації навчального процесу з метою підвищення ефективності професійного навчання. З огляду на це актуальним є дослідження процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі прикладної лінгвістики в розвинених європейських країнах, зокрема в Німеччині, оскільки вона належить до наймогутніших економічних націй та найстабільніших демократій світу саме завдяки своїй високопродуктивній освітній галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам професійної підготовки фахівців у різних галузях в Німеччині та в Україні присвячені дослідження українських учених Н. Абашкіної (принципи розвитку професійної освіти в Німеччині), В. Безлюдної (професійна підготовка вчителів іноземних мов у ЗВО), В. Гаманюк (іншомовна освіта в Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів), О. Синекоп (підготовка освітньо-наукових кадрів у сфері іншомовної освіти). Теорію і практику вищої філологічної освіти в університетах США досліджують Н. Бідюк, М. Іконнікова, В. Корнієнко, М. Леврінц, Н. Мукан, Л. Пуховська, К. Скиба. Серед зарубіжних науковців вагомим внеском у розвиток проблеми підготовки викладачів-лінгвістів як спеціалістів з прикладної лінгвістики в країнах Європейського Союзу відзначилися Б. Ваневіц (B. Wanewitz), К. Еліх (K. Ehlich), У. Гюнтер (U. Günther), Дж. Річардс (J. Richards), Р. Шмідт (R. Schmidt) та інші. Проте особливості професійної підготовки майбутніх фахівців саме в галузі прикладної лінгвістики в системі вищої освіти Німеччини вивчені, на нашу думку, недостатньо.

Матеріалом дослідження стала навчально-нормативна документація ЗВО Німеччини (Модульні книги, Положення про проведення іспитів та організацію навчального процесу, Навчальні плани підготовки лінгвістів на рівні бакалаврату та магістратури в університетах Німеччини), що дозволило виявити особливості, організації навчального процесу підготовки фахівців у вказаній сфері.

Мета статті. Виходячи з цих міркувань, метою нашої статті було обрано з'ясування специфіки професійної підготовки фахівців у галузі прикладної лінгвістики в системі вищої освіти Німеччини, визначення структурно-змістових особливостей освітніх програм, принципів організації навчального процесу та можливостей використання позитивного зарубіжного досвіду в контексті модернізації української іншомовної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Федеративна Республіка Німеччина, що завдяки високорозвиненій освітній системі посідає провідні позиції серед економічно потужних і політично стабільних демократичних держав світу, характеризується розгалуженою мережею закладів вищої освіти, науково-дослідних центрів та установ. Відповідно до Закону про вищу освіту Німеччини (HRG–R108), головною метою діяльності таких інституцій є підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності у своїй галузі, а також формування в них необхідних ключових і фахових компетентностей для наукової чи творчої праці в умовах вільної, демократичної та соціальної правової держави. Важливою засадою функціонування всіх німецьких університетів є принцип єдності навчального процесу й наукових досліджень, що забезпечує тісний взаємозв'язок професійної підготовки студентів із науково-дослідною діяльністю [5].

Прикладна лінгвістика, як напрям у мовознавстві, яка опрацьовує методи розв'язання різних практичних завдань, пов'язаних з використанням мови, і як новий міждисциплінарний навчальний напрям, виникла в середині XX століття. До її складу науковці відносять велику кількість субдисциплін, таких як комп'ютерна, математична та юридична лінгвістики, методика викладання і вивчення мови, нейролінгвістика, психолінгвістика, лінгводидактика, лексикографія, термінознавство, перекладознавство тощо, які мають різні об'єкти, предмети, завдання, методи дослідження та сфери застосування одержаних результатів [2, с. 147].

У багатьох європейських країнах основним призначенням прикладної лінгвістики вважають вивчення мови та пояснення мовних процесів. Словник «Навчання мови і прикладна лінгвістика» Дж. Річардса та Р. Шмідта подає поняття прикладної лінгвістики у двох аспектах: по-перше, як галузь, що охоплює процеси навчання й викладання другої або іноземної мови; по-друге, як напрям лінгвістичних досліджень, спрямований на розв'язання практичних мовних завдань – зокрема у сфері лексикографії, перекладу, логопедії та мовних патологій [6, с. 28].

У Німеччині аналогом терміна «прикладна лінгвістика» є «Angewandte Linguistik» і він використовується також насамперед для позначення теорії і практики викладання іноземних мов, що включає методику, особливості опису граматики для навчальних потреб тощо [2, с.148].

Таким чином, у процесі професійної підготовки прикладних лінгвістів у європейських ЗВО головний

акцент ставиться на вивченні та засвоєнні іноземної мови, в той час, як у багатьох українських закладах вищої освіти при вивченні прикладної лінгвістики орієнтуються насамперед на комп'ютерну лінгвістику як основу спеціалізації, що, як зазначає дослідниця М. Леврінц, не відповідає європейським тенденціям філологічної освіти і вимагає перегляду спеціалізацій прикладної лінгвістики [3, с. 5].

Як виявило наше дослідження, в Німеччині можна вивчати лінгвістику на рівні бакалаврату і магістратури лише в університетах, проте вибір навчальних програм у сфері мовознавства є дуже великим. Полікультурний характер німецького суспільства зумовив переосмислення значення іноземних мов і актуалізував потребу у формуванні полікультурної освіти громадян як необхідної передумови гармонійного співжиття та ефективної взаємодії в багатомовному соціальному середовищі. Відмінною рисою сучасного навчання іноземних мов у Німеччині є наявність найширшого в Європі спектру пропонованих для вивчення іноземних мов на всіх ланках освітньої системи та профілізація іншомовної підготовки [1, с. 21].

Станом на кінець 2025 року 101 німецький університет на рівні бакалаврату пропонує 220, а на рівні магістратури – 224 різні програми підготовки фахівців у сфері мовознавства. Проте прикладну лінгвістику можна вивчати лише в шести німецьких університетах, серед яких: Боннський університет, Дармштадтський технічний університет, Ерфуртський університет, що пропонують три навчальні програми на рівні магістратури. У Дортмундському технічному університет, Гільдесгаймському університеті та Марбурзькому університеті можна вивчати прикладну лінгвістику на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр», причому останній університет пропонує бакалаврську програму лише англійською мовою Language, Discourse and Power (Major Subject in a combined Bachelor's Degree).

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що після завершення навчання завдяки здобутим навичкам у сфері аналізу, комунікації та цифрової обробки мови перед молодими фахівцями в галузі прикладної лінгвістики відкриваються широкі кар'єрні можливості – від роботи в міжнародних компаніях і медіасфері до дослідницької, викладацької чи консультаційної діяльності, праці у видавничій справі, у галузі перекладу, міжкультурній комунікації та суміжних сферах. Унікальні передумови для розширення професійних можливостей і підвищення конкурентоспроможності фахівців цієї галузі на ринку праці створює саме поєднання лінгвістики з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, що відображено в програмах професійної підготовки бакалаврів та магістрів [4, с. 55]. Коротко охарактеризуємо їх.

У результаті порівняльного аналізу нормативно-навчальної документації підготовки фахівців у зазначеній сфері на рівні бакалаврату в різних університетах Німеччини [8; 11; 12; 13] з'ясовано, що структура та організація навчального процесу в них є схожою, як і зміст базових модулів. Відмінності спостерігаються у визначенні спеціалізації та поглибленого вивчення деяких тем. Підготовка майбутніх фахівців у сфері прикладної лінгвістики на цьому рівні, зазвичай, триває шість семестрів, з яких перші два присвячені освоєнню загальноосвітніх дисциплін, а інші – поглибленому вивченню дисциплін професійного спрямування. Загальний обсяг навчального навантаження відповідає 180-210 кредитам, які можна одержати, беручи активну участь в аудиторних заняттях, навчальній практиці, проектах, а також за виконання самостійної роботи

Вважаємо за доцільне охарактеризувати особливості професійної підготовки фахівців у сфері прикладної лінгвістики в Гільдесгаймському університеті. Тут студенти можуть навчатися за програмою «Англійська мова. Прикладна лінгвістика (English Applied Linguistics)», що створена в межах полівалентного двохпредметного бакалаврату – тобто студенти насамперед вивчають англійську мову з спеціалізацією у галузі прикладної лінгвістики. Окрім поглибленого вивчення лінгвістичних дисциплін і практично орієнтованого курсу з англійської мови, вказана програма надає можливість обрати другу рівноцінну спеціальність. У межах бакалаврської програми з двома предметами студенти можуть вільно обирати з широкого спектру дисциплін – від мистецтва й політології до математики, створюючи індивідуальний навчальний профіль, який максимально відповідає їхнім інтересам. Це особливо важливо для тих, хто прагне поєднати напрями, що зазвичай не входять до однієї програми (наприклад, гуманітарну й природничу науки) [11].

У перших двох семестрах студенти мають два обов'язкові базові модулі: Вступ до наукових досліджень англійської мови (Wissenschaftliche Einführung in das Englische) та Вступ до практичного застосування англійської мови (Sprachpraktische Einführung in das Englische). Як бачимо, вже на самому початку навчання студенти знайомляться з основами науково-дослідної роботи. Головну увагу зосереджено на таких дисциплінах, як теоретична та прикладна лінгвістика, дискурсивна компетентність, текстова компетентність, англійське літературознавство та поглиблений науковий курс у галузі культурологічних студій. Другий базовий модуль передбачає зазвичай вивчення фонетики, граматики, морфології, синтаксису тощо [12, с. 32–42].

На другому році навчання студенти переходять до прикладних аспектів лінгвістики, досліджуючи питання оволодіння мовою, застосування мови в культурі та медіа, а також роль англійської мови у світовому контексті. Іншим важливим навчальним модулем є розвиток дискурсивних компетентностей. Для цього пропонуються курси з усного мовлення, аудіювання, створення

текстів та комунікативної взаємодії. У п'ятому та шостому семестрах навчання поглиблюються науково-аналітичні навички у сферах англійського мовознавства, літературознавства та культурології. Паралельно студенти мають можливість розвивати вміння текстотворення і текстового аналізу, зокрема на курсах творчого письма англійською мовою.

Цикл дисциплін професійного спрямування складається з обов'язкових вибіркових курсів, додаткової спеціальності, практик та модулів із формування ключових компетентностей. Обов'язкові вибіркові дисципліни завжди передбачають поглиблене вивчення основної спеціальності – англійської мови з акцентом на проблематиці прикладної лінгвістики. Студенти можуть обирати модуль «Поглиблене вивчення прикладної лінгвістики (Vertiefungsmodul Applied Linguistics)». Він спрямований на поглиблення знань, формування й розвиток професійних умінь і навичок майбутнього фахівця у галузі прикладної лінгвістики (антропологічна, комунікативна, генеративна, математична, дескриптивна, когнітивна, та компаративна лінгвістика, соціолінгвістика, психолінгвістика тощо). До вибору студентів також окремі курси з навчальних програм «Міжнародний інформаційний менеджмент (Internationales Informationsmanagement)» та «Міжнародна комунікація і переклад (Internationale Kommunikation und Übersetzen)». У межах навчального процесу передбачено дві професійно орієнтованих практики загальною тривалістю 10 тижнів. Бакалаврську роботу студенти виконують з основного предмету – англійська мова [11].

Передумовою допуску до навчання за магістерською програмою є успішне завершення бакалаврського курсу зі спорідненої спеціальності, наприклад мовознавства, прикладної або комп'ютерної лінгвістики, германістики тощо. Тривалість навчання за цією програмою становить не більше 4 семестрів, тому що загальний термін підготовки на обох освітньо-кваліфікаційних рівнях стаціонарної форми навчання не повинен перевищувати п'яти років. Навчальна програма з прикладної лінгвістики обсягом 120 залікових кредитів складається зазвичай з навчального етапу, що триває три семестри, протягом якого студенти відвідують лекції та беруть участь у науково-дослідних семінарах. Завершальний, четвертий семестр відведено для підготовки і захисту магістерської роботи, що підсумовує здобуті знання та навички самостійного наукового дослідження [7; 9; 10].

У результаті проведеного аналізу з'ясовано, що навчальні програми підготовки прикладних лінгвістів на рівні магістратури в різних університетах Німеччини відрізняються своїми навчальними концепціями, змістовими профілями, а також структурою. У межах магістерської програми з прикладної лінгвістики студенти мають змогу обирати певні напрями спеціалізації відповідно до власних наукових інтересів. Серед основних напрямів зазвичай виділяють дискурс-аналіз, корпусну лінгвістику, психолінгвістику, соціолінгвістику, комп'ютерну лінгвістику, прагматику, діалектологію, когнітивну лінгвістику тощо. Такий розподіл дає змогу студентам поглиблено опановувати конкретні аспекти мовознавства та формувати дослідницькі компетентності у вибраній галузі.

Після успішного завершення магістерського курсу фахівці в галузі прикладної лінгвістики можуть працювати в науковій сфері системи вищої освіти та науково-дослідних установах; вести викладацьку, видавничу, перекладацьку та редакторську діяльність; працювати в посольствах, культурних центрах, міжнародних організаціях, у сфері преси, радіо, телебачення, онлайн-медіа, журналістики та інших [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене дослідження дозволило з'ясувати специфіку професійної підготовки фахівців у галузі прикладної лінгвістики в системі вищої освіти Німеччини. На основі аналізу різних освітніх програм на рівні бакалаврату та магістратури було встановлено, що всі вони мають чітку структурно-змістову організацію, яка поєднує теоретичну підготовку, практичні дисципліни та науково-дослідні елементи. Особливістю німецької системи є інтеграція загальноосвітніх, фахових та практичних модулів, що забезпечує формування ключових компетентностей, високого рівня дискурсивних та аналітичних навичок, а також готовності до міждисциплінарної діяльності.

Дослідження підтвердило, що головний акцент у підготовці прикладних лінгвістів у Німеччині робиться на опануванні іноземних мов, науково-дослідній діяльності та міжкультурній комунікації, що контрастує з українськими освітніми програмами, де часто переважає орієнтація лише на комп'ютерну лінгвістику. Аналіз програм бакалаврського та магістерського рівнів показав широкі можливості для поглиблення професійних знань, вибору індивідуальної спеціалізації та поєднання лінгвістики з іншими дисциплінами, що створює умови для підготовки конкурентоспроможних і висококваліфікованих фахівців.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що адаптація німецького досвіду до української системи іншомовної освіти може сприяти підвищенню ефективності професійної підготовки лінгвістів, формуванню їхньої практичної, наукової та міжкультурної компетентності, а також інтеграції в міжнародні освітні та професійні стандарти.

Перспективи подальших досліджень можуть бути спрямовані на компаративний аналіз освітніх програм прикладної лінгвістики в Україні та інших європейських країнах для виявлення

найефективніших підходів у навчанні і спеціалізації студентів; на вивчення ролі цифрових технологій та інноваційних методів навчання у формуванні професійних навичок майбутніх фахівців; а також дослідження кар'єрних перспектив випускників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаманюк В. А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : автореферат дис. ... доктора пед. наук, 2013. 42 с.

2. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни : у 4 т. Донецьк : ДонНУ, 2012. Т. 2. 349 с. ISBN 978-966-639-554-5

3. Леврінц М. І. Прикладна лінгвістика як спеціалізація у підготовці фахівців з іншомовної освіти. *Іноземні мови.* 2021. № 1. С. 3–9. DOI: https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.1.230729

4. Мукан Н. Особливості підготовки бакалаврів у галузі прикладної лінгвістики: досвід університетів США. *Порівняльна професійна педагогіка.* 2012. № 1. С. 53–58.

5. Hochschulrahmengesetz vom 12. April 2007 (BGBI. IS.506). Bonn: Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst, 2007. 19 S.

6. Richards, J. C., Schmidt, R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th ed.). New York: Longman, 2013. 656 p.

7. Technische Universität Darmstadt. Angewandte Linguistik (M.A.) URL:https://www.tu-darmstadt.de/studieren/studieninteressierte/studienangebot_studiengaenge/studiengang_210112.de.jsp (дата звернення: 28.10.2025).

8. Technische Universität Dortmund. Angewandte Sprachwissenschaften. URL:https://www.tu-dortmund.de/studium/bachelor/angewandtesprachwissenschaften-644/ (дата звернення: 25.10.2025).

9. Universität Bonn. Masterstudiengang Applied Linguistics. URL: https://www.uni-bonn.de/de/studium/studienangebot/studiengaenge-a-z/applied-linguistics-ma (дата звернення: 25.10.2025).

10. Universität Erfurt. Master-Studiengang Angewandte Linguistik – Verwendung, Verarbeitung und Erwerb von Sprache. URL: https://www.uni-erfurt.de/index.php?id=128 (дата звернення: 25.10.2025).

11. Universität Hildesheim. English Applied Linguistics. Definierte Studienvariante im Polyvalenten Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang. URL : https://www.uni-hildesheim.de/studium/studienangebot/bachelorstudium/english-applied-linguistics-bachelor-of-arts-ba/ (дата звернення: 25.10.2025).

12. Universität Hildesheim. Studienordnung für das Fach Englisch Polyvalente Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengänge (B.A./B.Sc.). URL: https://www.uni-hildesheim.de/qm/processmanagement/download.php?fileID=5259 2025. S. 45 (дата звернення: 25.10.2025).

13. Universität Marburg. Language, Discourse and Power (Nebenfach im Kombinationsbachelor). URL: https://www.uni-marburg.de/de/studium/vor-dem-studium/studienangebot/bachelor/nebenfach/language-discourse-power (дата звернення: 25.10.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS: AN ANALYTICAL OVERVIEW

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД

UDC 355.232.6:378.147
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.28
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ivanchenko Ye.A.,
orcid.org/0000-0003-3071-0938
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Fundamental Sciences
Military Academy (Odesa)

Horlichenko A.M.,
orcid.org/0009-0005-9505-3272
Lecturer at the Department of Foreign Languages
Military Academy (Odesa)

Computer-Assisted Language Learning (CALL) is an interdisciplinary field of research and practice that integrates linguistics, pedagogy, learning psychology, and information technology. CALL encompasses the use of computers, mobile devices, digital platforms, and artificial intelligence to support the process of foreign language teaching and learning. Its primary objective is to create an interactive, adaptive, and efficient learning environment that fosters the development of foreign language professional communicative competence.

The article explores the potential of artificial intelligence technologies to enhance language training for cadets in higher military educational institutions. Under conditions of limited instructor time and an increasing demand for high-quality professional communication in a foreign language, CALL technologies provide flexibility, personalized learning, and immediate feedback.

CALL becomes particularly relevant in wartime conditions, when the importance of distance and blended learning increases, along with the need for rapid adaptation to new tasks and the maintenance of a continuous educational process. Modern CALL systems include various modules, ranging from automated task and test generation to performance analytics, error diagnostics, and the provision of individualized recommendations. Through the integration of AI, such systems can dynamically adapt learning content to each cadet's level and learning pace.

Although most current solutions remain at the prototype or partial implementation stage, advances in artificial intelligence open new perspectives for the development of CALL in military education. This includes the implementation of adaptive language learning, intelligent instructor support, and educational data analytics. The article summarizes current approaches to the integration of AI into CALL environments in military educational institutions and proposes directions for interdisciplinary collaboration aimed at improving the effectiveness of language training for future officers.

Key words: *Computer-Assisted Language Learning (CALL), Artificial Intelligence (AI), language learning, Intelligent Tutoring Systems (ITS), Zone of Proximal Development (ZPD), Generative AI for Education (GAIED), Automated Essay Scoring (AES).*

*Комп'ютеризоване вивчення мов (**CALL, Computer-Assisted Language Learning**) – це міждисциплінарна галузь досліджень і практики, що поєднує лінгвістику, педагогіку, психологію навчання та інформаційні технології. CALL охоплює використання комп'ютерів, мобільних пристроїв, цифрових платформ та штучного інтелекту для підтримки процесу викладання й вивчення іноземних мов. Його основна мета – створення інтерактивного, адаптивного та ефективного навчального середовища, яке сприяє розвитку іншомовної комунікативної компетентності.*

У статті розглядається потенціал застосування технологій штучного інтелекту для удосконалення мовної підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах. В умовах обмеженого часу викладача та зростання потреби у високоякісній професійній комунікації іноземною мовою, CALL-технології забезпечують гнучкість, персоналізацію навчання й оперативний зворотний зв'язок.

Особливої актуальності CALL набуває у військовий час, коли зростає роль дистанційного та змішаного навчання, необхідність швидкої адаптації до нових завдань і підтримки безперервного освітнього процесу. Сучасні CALL-системи включають різні модулі: від автоматизованої генерації навчальних завдань і тестів до аналітики результатів, діагностики помилок і надання індивідуальних рекомендацій. Завдяки впровадженню ШІ такі системи можуть динамічно адаптувати навчальний контент до рівня й темпу засвоєння кожного курсанта.

Попри те, що більшість сучасних рішень перебувають на стадії прототипів або часткової реалізації, досягнення у сфері штучного інтелекту відкривають нові перспективи розвитку CALL у військовій освіті. Зокрема, це стосується впровадження адаптивного мовного навчання, інтелектуальної підтримки викладача та аналітики освітніх даних. Стаття узагальнює сучасні підходи до інтеграції ШІ в CALL-середовище військових закладів освіти й пропонує напрями міждисциплінарної співпраці для підвищення ефективності мовної підготовки майбутніх офіцерів.

Ключові слова: *Computer-Assisted Language Learning (CALL), Artificial Intelligence (AI), language learning, Intelligent Tutoring Systems (ITS), Zone of Proximal Development (ZPD), Generative AI for Education (GAIED), Automated Essay Scoring (AES).*

Introduction. Innovative technological support in foreign language teaching and learning remains a crucial scientific and practical challenge, particularly in higher military educational institutions. *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) is an interdisciplinary field that integrates artificial intelligence, machine learning, language technologies, educational analytics, applied linguistics, and teaching methodology [1]. A key factor in this process is the quality of software tools, as an intuitive and user-friendly interface sustains cadets' motivation and promotes regular engagement with CALL systems.

The concept of using computers for language learning originated approximately half a century ago.

For many years, the field of CALL was dominated by the paradigm of the "computer as tutor," which allowed not only the delivery of learning materials but also adaptive responses to individual learner progress. One of the earliest examples was the *PLATO* system (1970s) [2], which laid the groundwork for the development of modern *Intelligent Tutoring Systems* (ITS). These systems combine adaptability, performance assessment, and personalized feedback.

In various educational domains–such as mathematics, natural sciences, and management–ITS have proven their effectiveness. In the field of language education, well-known examples include *ETutor*, *TAGARELA*, and *Robo-Sensei*. These systems demonstrate diverse approaches, ranging from adaptive learning models to fixed task sequences. However, all of them have shown that even a partial replication of instructor functions (10–15%) can significantly reduce human workload and enhance learning outcomes.

The architecture of an ITS typically encompasses three primary components:

• **Domain Model** – representing the knowledge structure of the subject area;

• **Student Model** – describing the learner's knowledge, skills, and progress;

• **Instruction (Tutoring) Model** – determining pedagogical strategies and feedback mechanisms.

Modern systems also include a **User Interface Model**, which ensures effective interaction between the learner and the system. This architecture enables the integration of several key functionalities:

1) generation of exercises of varying complexity and focus (productive and receptive skills);

2) assessment of learner proficiency and content difficulty;

3) provision of personalized feedback;

4) educational analytics for both cadets and instructors.

In military education, these aspects hold particular importance, as the level of cadets' language proficiency directly influences their ability to perform service-related tasks in international environments. Effective CALL and ITS strategies must therefore take into account learners' initial proficiency levels and their specific professional language needs [3].

The structure of the paper is organized as follows: **Section 2** outlines the architecture of the tutoring system; **Section 3** discusses its key functions and potential integration into military language education; and **Section 4** presents conclusions and directions for further research.

1. System Structure

The literature on *Intelligent Tutoring Systems* (ITS) emphasizes that in order to emulate an effective instructor, a system must possess knowledge of:

• the **subject domain**,

• the **learner's current level and cognitive state**, and

• an appropriate **set of tasks or exercises** that best match the learner's needs and promote gradual development of *foreign language professional communicative competence* [4].

These requirements directly correspond to the three classical components of an ITS: the **Domain Model**, the **Student Model**, and the **Instruction (Tutoring) Model**. Additionally, the system must include a **User Interface Model** that ensures interaction with the learner–presenting tasks, explanations, and feedback in an accessible form, maintaining motivation, and fostering trust in the technology.

1.1. Domain Model

The *Domain Model* represents the structure of knowledge within a particular academic discipline. It encompasses both **declarative knowledge** (facts, rules, concepts) and **procedural knowledge** (the ability to apply rules in practical contexts) [5]. In the context of language education, this model may include:

• vocabulary and synonymy (e.g., distinctions in usage between *retain* and *keep*);

• grammatical rules ("uncountable nouns do not take the indefinite article" → *a sand*),

• word formation and irregular verb conjugation,

• syntactic relations,

• fixed expressions, collocations, and idioms.

In this paper, the term **construct** is used to denote all elements that constitute the Domain Model in the context of language learning.

Knowledge representation within this model may take various forms – from **semantic networks** to **ontologies** [6]. In most cases, the core data originate from grammars, dictionaries, or textbooks developed by domain experts. However, modern ITS are capable of refining the Domain Model through **educational data mining**: by analyzing patterns in learners' responses (both correct and incorrect), the system identifies hidden dependencies among linguistic constructions and potential learning trajectories.

A comprehensive overview of the application of this approach to second language acquisition is provided in the study by Bravo *et al.*

1.2. Specific Features for Military Education

In military higher education institutions, the construction of a **Domain Model** involves a number of distinctive tasks. Cadets must acquire not only general English proficiency but also master **military terminology**, command structures, and **standardized communicative formulas** (for example, those used in radio communication or during multinational operations). This becomes particularly significant in wartime, when **speed, accuracy, and mutual understanding** among service members from different NATO countries are critical for the successful execution of combat missions.

Therefore, the **Domain Model** in a military CALL (Computer-Assisted Language Learning) environment should encompass:

• **Tactical vocabulary** (e.g., terms related to logistics, medicine, command, and control);

• **Modules for emergency situations** (commands, warnings, safety protocols);

• **Contextualization of knowledge** within realistic combat scenarios (briefings, negotiations, coordination with allies);

• **Adaptability** to wartime learning conditions (e.g., short intensive exercises that can be performed in the field).

Thus, the structure of an ITS designed for military cadets not only reproduces the classical CALL framework but also provides a foundation for the development of **foreign language professional communicative competence**, which directly contributes to the **combat readiness and operational efficiency** of military units.

1.3. Student Model

The **Student Model** represents the predicted "state" of a learner's knowledge, skills, and competences at any point in the learning process. It accounts for both **static** and **dynamic** characteristics.

• **Static characteristics** include the learner's native language, previously studied foreign languages, level of prior training, and other individual background data.

• **Dynamic characteristics** involve real-time indicators such as current proficiency level, task performance results, common errors, response time, content preferences, and learning styles [7].

This model captures all individual traits that distinguish one learner from another, thereby enabling **personalized learning**. It interacts closely with the **Domain Model**, mapping which constructs have been mastered and which require further practice or revision.

In the context of **military education**, the model must also account for **operational learning conditions** during wartime. Cadets may study in field environments, during mission preparation, or within constrained timeframes. The Student Model should therefore incorporate not only linguistic progress but also factors influencing learning efficiency – **stress level, time limitations**, and the **need to prioritize critical terminology** (e.g., orders, commands, signals). This approach ensures cadets' **practical readiness for real-life communication** in combat or high-pressure situations.

1.4. Instruction (Tutor) Model

The **Instruction Model** performs a pedagogical function: it determines **what to teach, when to teach, and how to teach**. It operates based on data from both the Student Model and the Domain Model. Essentially, this model organizes the **selection and sequencing of constructs and tasks**, adapting the learning process to each learner's individual needs.

The functioning of the Instruction Model is closely aligned with the educational concept of the **Zone of Proximal Development (ZPD)** [8]. This zone represents the range of tasks a learner can accomplish at the next stage of learning with appropriate guidance. For each cadet, certain tasks may be too difficult, while others may be too simple and thus fail to promote development. Following the ZPD principle means selecting "optimal" tasks-challenging enough to sustain interest and cognitive engagement, yet not so difficult as to cause frustration.

In **military education**, this model assumes particular importance. The system must dynamically determine not only grammatical or lexical constructs but also **professionally oriented tasks** aligned with operational needs–such as practicing standard commands, preparing for English-language briefings, or interacting with foreign units. During wartime, this allows cadets to rapidly acquire **mission-critical linguistic units** for specific purposes, such as conducting radio exchanges, giving medical instructions, or coordinating logistical operations.

Thus, the **Instruction Model** functions as a **dynamic and adaptive component** of the ITS: it not only selects exercises based on the learner's knowledge analysis but also **adjusts them to the conditions of military training**, ensuring **practice-oriented and operationally relevant learning**, even in complex and high-stress environments.

2. System Functions

This section explores the application of artificial intelligence for the automatic generation of grammatical and communicative exercises, as well as reading, listening, and speaking tasks tailored to cadets' needs. Special attention is given to automated assessment and feedback generation, particularly in evaluating written work (essays, military documents) and oral performance (briefings, reports).

2.1. Exercise Generation

The most common types of automatically generated exercises in military language training include:

• **Wh-questions** (short-answer questions based on a source sentence or military situation);

• **Gap-filling exercises** based on instructional texts or military documents;

• **Multiple-choice questions**.

These exercises may vary in complexity-from basic (vocabulary and grammar) to professionally oriented (NATO terminology, translation of orders, analysis of authentic combat reports).

The main objectives of automatically generated exercises are to:

• develop comprehension skills for authentic texts (e.g., military briefings or reports);

• consolidate professional military vocabulary and terminology;

• form grammatical accuracy within the context of military communication (e.g., correct use of modal verbs in orders or prepositions in radio exchanges).

Modern neural network approaches are used to create such tasks, including:

• **Transformer models and Large Language Models (LLMs)** (e.g., GPT-based architectures) that identify relevant words and generate blanks in texts;

• **Ranking algorithms** for selecting distractors based on common cadet errors;

• **Machine translation methods** to create complex alternative answers through linguistic transformations of military texts.

AI-based systems can account for the individual proficiency level of each cadet by automatically adjusting task complexity. For example:

• at the beginner level, basic vocabulary and grammar exercises are proposed;

• at the advanced level, exercises involve translating orders, analyzing combat reports, or practicing communication in multinational units.

Several platforms – such as **REAP**, **Lärka**, and **Revita** – demonstrate the integration of authentic texts into the exercise generation process. For military higher education institutions, this implies the use of combat manuals, real radio communication samples, and authentic articles from military journals as training materials.

Thus, through the automatic generation of exercises, AI enables:

• rapid preparation of training materials that reflect military specificity;

• personalization of tasks according to the cadet's proficiency level;

• the use of authentic materials to develop **foreign language professional communicative competence** under wartime conditions.

2.2. Reading

Reading comprehension tasks – such as answering content questions, verifying statement accuracy, or identifying key information – are an essential component of CALL systems for cadet training in higher military institutions. Experimental research indicates that automatically generated questions enhance text comprehension and retention [9]. Heilman demonstrated the effectiveness of automatic question generation for beginner and intermediate learners, which is particularly relevant for cadets who have limited time for independent study under wartime conditions.

Before the advent of neural networks, question generation relied on **lexical and syntactic transformations**, **template-based methods**, or **keyword substitution**. Later studies shifted toward exercises focused on grammatical and linguistic structures, assessing both understanding and functional use of specific constructions.

Contemporary question generation approaches employ **neural networks**, including **attention mechanisms**, **pointer networks**, and **Transformer architectures**. These methods allow for the creation of longer, semantically richer questions similar to those used in reading comprehension tests. Research by **Gao et al.** and **Stasaski et al.** confirms the effectiveness of such models for exam preparation and testing.

Recent advances in **large language models (LLMs)** – such as **GPT-3**, **GPT-4**, **Llama**, **Gemini**, and **Mixtral** – demonstrate the capability to generate high-quality educational materials in **zero-shot** or **few-shot** modes. Conversational systems such as **ChatGPT** can automatically produce comprehension questions, generate summaries, explain complex vocabulary, and adapt tasks to the cadet's language proficiency level [10].

Xiao et al. implemented a system that generates English reading passages and corresponding questions for Chinese students. The resulting materials demonstrated high quality, in some cases surpassing those produced by human teachers. Such systems can be adapted for cadets, particularly for use with authentic military texts and documents.

Säuberli and Clematide explored the application of LLMs for creating and evaluating multiple-choice questions. Using **Llama 2** and **GPT-4** enabled automation of the labor-intensive process of developing high-quality test items. This opens opportunities for rapid material development even for low-resource languages, which is valuable in military English training.

Despite their advantages, several challenges remain: the risk of factual inaccuracies, limited personalization, data bias, unauthorized content reuse, and ethical concerns [11]. However, the academic community is actively addressing these issues. An example is the **Generative AI for Education (GAIED)** workshop at the **NeurIPS** conference, dedicated to the pedagogical use of LLMs.

For cadets in military higher education institutions, the integration of LLMs into reading comprehension tasks can not only accelerate instructional material creation but also enhance **interactivity and adaptability** in learning – both crucial under wartime conditions that require flexible and efficient training.

2.3. Listening and Speaking

The development of listening skills among cadets of higher military educational institutions (HMEIs) is of critical importance, as the ability to comprehend oral commands, instructions, or reports in English promptly constitutes a component of operational readiness. Artificial intelligence (AI) opens new possibilities for improving auditory competence through the integration of authentic audio materials and interactive platforms. Synchronized subtitles in educational videos or audio content enable cadets to internalize vocabulary more effectively and enhance their ability to comprehend speech in real time.

Although services such as **YouTube**, **Spotify**, or voice assistants like **Siri** and **Alexa** can partially support listening comprehension practice, they are not specifically designed for pedagogical objectives. Research indicates that **Computer-Assisted Language Learning (CALL)** systems are

considerably more effective in developing selective listening and training learners to grasp the meaning of audio texts, as they allow instructors to account for individual learners' needs. For instance, **Duolingo** exercises require cadets to reproduce what they hear or complete post-listening tasks that assess factual comprehension. Such tools foster the discipline of *active listening*, essential during radio communications or military briefings.

The new generation of **Large Language Model (LLM)**-based systems integrates automatic speech recognition (ASR) and speech generation technologies, thereby enabling the creation of conversational simulators. These systems imitate real communicative situations, providing cadets with unlimited opportunities to practice response speed, repeat identical scenarios, and overcome the psychological barrier to speaking. Studies demonstrate that interaction with dialogue-based systems reduces anxiety, enhances self-confidence, and contributes to the expansion of both active and receptive vocabulary.

Recent developments, such as **FunAudioLLM** and **Comuniqa**, illustrate the potential of AI in establishing natural voice-based interaction with users, including the simulation of dialogues in military contexts. Although such systems still fall short of human instructors in terms of feedback flexibility and empathy, they offer promising prospects for scalable language learning. The integration of LLM technologies with situational dialogue models enables cadets to practice communication in conditions closely resembling authentic combat or operational scenarios – from patrol duties and checkpoint procedures to multinational staff interactions.

Thus, the combination of **CALL applications** and **AI-driven dialogue systems** creates a novel learning environment for cadets of HMEIs, where listening and speaking skills are developed in a comprehensive and purposeful manner, enhancing their readiness for practical use of English in professional military activities.

2.4 Assessment and Feedback

The assessment of a learner's performance is closely connected with the **Student Model** and the **Instructional Model**. The Student Model is continuously updated based on the learner's history of correct and incorrect responses, while the Instructional Model uses these data to determine subsequent developmental steps, generate individualized feedback, and guide the progression of skills and topics.

Various methods may be applied in the assessment process, including **pattern matching**, **rule-based approaches**, and **statistical models**. Pattern matching is effective for multiple-choice tasks, which typically involve a single correct answer. However, exercises such as gap-filling or sentence rearrangement often allow several acceptable responses, necessitating more flexible models capable of evaluating grammatical accuracy.

Grammatical Error Detection (GED) is crucial for assessing both written and spoken texts, as it affects not only scoring but also the quality of feedback. Accurate error identification provides deeper insights into the learner's understanding of specific grammatical constructions, which directly informs the subsequent selection of exercises within the Instructional Model.

A distinct line of research is **Automated Essay Scoring (AES)**, which dates back to the 1960s AES is a complex task encompassing grammar, spelling, semantics, discourse, and pragmatics assessment. Contemporary studies emphasize two major aspects:

- **Holistic evaluation**, reflecting the overall quality of a learner's written output;
- **Multidimensional evaluation**, assigning separate scores to distinct parameters.

Research in AES explores stylistic features (e.g., orthography, text length), content and coherence, as well as multi-feature integration [12]. A comprehensive review of key AES approaches is presented by **Lim et al.** While some AES systems are publicly accessible (e.g., the **Automated Writing Placement System**, integrated into **Cambridge English Write & Improve™**), most remain commercial products such as **Project Essay Grader (PEG)**, **Intelligent Essay Assessor (IEA)**, **IntelliMetric**, and **E-rater**. For instance, **SAGE** evaluates text coherence through lexical diversity analysis, while **Revision Assistant** automatically identifies sentences requiring improvement. A broader overview of AES systems and methods is provided by **Ramesh et al.** However, to date, no AES system has been directly integrated into a CALL environment.

According to **Bibauw et al.**, dialogue-based CALL systems can be classified into several categories:

- **Intelligent Tutoring Systems (ITS)**, which assess learners' speech and generate adaptive feedback;
- **Computer-Assisted Pronunciation Training (CAPT)** systems;
- **Spoken Dialogue Systems (SDS)** or **Conversational Agents (CA)**;
- **Chatbots**, primarily text-based, designed to produce reactive responses.

Automated **spoken language assessment** has also emerged as an independent research area. Initially, it focused on evaluating pronunciation quality by comparing learners' prepared responses with native-speaker reference samples. Subsequently, attention shifted toward spontaneous speech, where researchers now analyze grammatical errors, pronunciation, lexical inaccuracies, accent features, and off-topic responses [13].

A practical example is **SpeechRaterSM** – operational since 2006 – which pioneered the assessment of spontaneous English responses by non-native speakers. It integrates **ASR** and **NLP** technologies to filter out off-topic or non-English responses and provides detailed feedback on prosody, pronunciation, vocabulary, and grammar.

Recent studies employ **LLMs** for speech evaluation. **Fu et al.** developed a model analyzing speech accuracy and fluency by aligning learner utterances with contextual features, while **Wang et al.** investigated prosodic characteristics, including pauses in L2 English speech, using both pre-trained models and LLM-based systems.

Challenges in delivering **instant and personalized feedback** in spoken language assessment are comparable to those encountered in AES. The effectiveness of such feedback depends on several factors, including:

- The **degree of specificity** (direct vs. indirect comments);
- The **accuracy of error detection**;
- The **consideration of individual learner variables**, such as L2 proficiency and educational background.

Conclusions and Directions for Future Research. This article has provided an overview of contemporary artificial intelligence tools that can be integrated into foreign language learning, particularly within military institutions of higher education. Special attention has been given to the interrelation between the structural components of Intelligent Tutoring Systems (ITS) and their key functional capabilities, such as automatic exercise generation, assessment, and personalized feedback. The approaches examined demonstrate the significant potential of AI to enhance the efficiency of language skill formation among future officers.

However, despite the existence of successful practical implementations, there remains a lack of coherent and comprehensive theories concerning the intelligent support of foreign language learning. This highlights the need for further research aimed at developing holistic frameworks for the application of AI in military pedagogy.

Future research should focus on the following areas:

- **Adaptive learning:** developing systems that take into account the learner's proficiency level–from beginner to advanced user–as well as the specific characteristics of the military context.
- **Material complexity assessment:** creating algorithms for the automatic determination of readability and relevance of instructional texts used in cadet training.
- **Text simplification:** designing systems capable of generating authentic yet level-appropriate learning materials.
- **Crowdsourced resources:** building corpora of cadets' spoken and written language to serve as a foundation for the improvement of educational platforms.
- **Comparative analysis:** conducting systematic studies of the effectiveness of commercial and academic CALL/ITS systems in military settings.

In conclusion, the application of artificial intelligence in foreign language education for cadets of military higher education institutions opens wide prospects. It not only enhances the quality of professional training but also ensures flexibility and personalization of the learning process–features that are particularly vital in wartime conditions.

REFERENCES:

1. Meurers, D.: Natural Language Processing and Language Learning. In: Encyclopedia of Applied Linguistics, pp. 4193–4205. Blackwell Oxford, UK (2012)
2. Chapelle, C., Jamieson, J.: Language Lessons on the PLATO IV System. System 11(1), 13–20 (1983)
3. Slavuj, V., Kova˘ci˘c, B., Jugo, I.: Intelligent Tutoring Systems for Language Learning. In: Proceedings of the 38th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics, pp. 814–819 (2015). IEEE
4. Albacete, P., Jordan, P., Katz, S., Chounta, I.-A., McLaren, B.M.: The Impact of Student Model Updates on Contingent Scaffolding in a Natural-language Tutoring System. In: Proceedings of the 20th International Conference on Artificial Intelligence in Education, pp. 37–47 (2019). Springer
5. Anderson, J.R., Boyle, C.F., Corbett, A.T., Lewis, M.W.: Cognitive modeling and intelligent tutoring. Artificial Intelligence 42(1), 7–49 (1990).
6. Chang, M., D'Aniello, G., Gaeta, M., Orciuoli, F., Sampson, D., Simonelli, C.: Building Ontology-driven Tutoring Models for Intelligent Tutoring Systems Using Data Mining. IEEE Access 8, 48151–48162 (2020)
7. Bravo-Agapito, J., Bonilla, C.F., Seoane, I.: Data Mining in Foreign Language Learning. Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery 10(1), 1287 (2020)
8. Alkhatlan, A., Kalita, J.: Intelligent Tutoring Systems: A Comprehensive Historical Survey with Recent Developments. International Journal of Computer Applications 181(43), 1–20 (2019)
9. Shabani, K., Khatib, M., Ebadi, S.: Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. English language teaching 3(4), 237–248 (2010)
10. Steuer, T., Filighera, A., Tregel, T., Miede, A.: Educational Automatic Question Generation Improves Reading Comprehension in Non-native Speakers: A Learner-Centric Case Study. Frontiers in Artificial Intelligence 5 (2022)
11. Kohnke, L., Moorhouse, B.L., Zou, D.: ChatGPT for Language Teaching and Learning. RELC Journal 52, 537–550 (2023)
12. Caines, A., Benedetto, L., Taslimipoor, S., Davis, C., Gao, Y., Andersen, O., Yuan, Z., Elliott, M., Moore, R., Bryant, C., Rei, M., Yannakoudakis, H., Mullooly, A., Nicholls, D., Buttery, P.: On the Application of Large Language Models for Language Teaching and Assessment Technology. arXiv preprint arXiv:2307.08393 (2023)
13. Lee, C.M., Yoon, S.-Y., Wang, X., Mulholland, M., Choi, I., Evanini, K.: Off-Topic Spoken Response Detection Using Siamese Convolutional Neural Networks. In: Proceedings of the 18th Annual Conference of the International Speech Communication Association, pp. 1427–1431 (2017)

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

MODEL OF THE PROCESS OF FORMING PHILOLOGY STUDENTS' READINESS FOR THE APPLICATION OF AUTONOMOUS LEARNING IN PROFESSIONAL ACTIVITY

УДК 378.147:81'243
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.29
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Іжко Є.С.,
orcid.org/0000-0002-3971-7813
канд. пед. наук,
доцент кафедри романо-германської філології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

У статті розглянуто модель процесу формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності, що зумовлено сучасними вимогами до фахівця нового покоління, здатного до безперервного самовдосконалення, відповідального прийняття рішень та самостійної професійної діяльності. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю педагогічно обґрунтованого підходу до розвитку автономності студентів філологічних спеціальностей, що є ключовою складовою професійної компетентності. Метою статті є побудова та характеристика моделі процесу формування готовності до автономного навчання на засадах системного, компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів.

Для досягнення цієї мети було використано низку методів: ретроспективний аналіз наукових джерел, системно-структурний аналіз, узагальнення педагогічного досвіду, педагогічне спостереження та порівняння. У результаті визначено основні складові поняття «готовність до автономного навчання» як інтегральної якості особистості філолога, що включає наявність мотивації, знань, умінь, досвіду й стратегій самостійної навчальної діяльності.

Автором виокремлено чотири компоненти автономного навчання: мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний, які формують основу для побудови відповідної моделі. Зазначена модель складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: цільового (визначення мети та завдань), теоретичного (методологічні підходи), процесуального (компоненти готовності, організаційно-педагогічні умови, методи й форми навчання) та рефлексивного (оцінка рівня сформованості готовності).

Особливу увагу приділено аналізу сучасних освітніх практик, що сприяють формуванню автономності: проєктному навчанню, технології «перевернутого класу», веб-квестам, створенню портфоліо, впровадженню індивідуальних навчальних траєкторій та онлайн-курсів. Обґрунтовано доцільність інтеграції знань про автономне навчання до змісту фахової підготовки, орієнтації на особистісні стилі навчання та розвиток самоконтролю.

Запропонована модель дозволяє системно організувати педагогічний вплив з метою формування у студентів готовності до самостійної професійної діяльності, забезпечує поступовий перехід до самонавчання та сприяє професійному становленню. Практична значущість моделі полягає у можливості її впровадження в освітній процес закладів вищої освіти з метою підвищення ефективності підготовки майбутніх філологів до реалій сучасного ринку праці.

Ключові слова: *автономне навчання, готовність, філологи, модель, професійна діяльність, самонавчання, компетентність, особистісно-діяльнісний підхід.*

The article is devoted to the development and characterization of a model for the formation of future philologists' readiness to apply autonomous learning in their professional activity. In the context of the modern educational paradigm, the ability for self-directed and lifelong learning is recognized as a key feature of a qualified specialist. This is particularly relevant for philologists, whose professional effectiveness depends significantly on continuous self-improvement, responsibility, and the ability to independently organize their learning process. The authors highlight the need for a pedagogically grounded model that facilitates the systematic formation of such readiness.

The study is based on a comprehensive analysis of scientific literature and employs a variety of research methods: retrospective analysis to assess the current state of the issue and refine the conceptual framework; system-structural analysis to define the logical and content structure of the model and to explore intercomponent connections; generalization of pedagogical experience; pedagogical observation and comparative analysis within the formative experiment.

The model is constructed on the foundation of systemic, competency-based, and personality-activity approaches. It consists of four interconnected blocks: target, theoretical, procedural, and reflective. The target block specifies the goal and main tasks of the process. The theoretical block integrates the principles of methodological approaches. The procedural block outlines the main components of readiness (motivational, cognitive, operational, and reflective), organizational-pedagogical conditions, content, methods, and forms of training. The reflective block provides for the evaluation of outcomes based on established criteria, indicators, and levels.

Special emphasis is placed on the implementation of innovative educational forms such as project-based learning, flipped classroom, web quests, portfolio creation, individualized learning trajectories, and online courses with self-assessment elements. These methods foster motivation, self-regulation, and engagement in educational activities. Additionally, the paper underscores the role of psychological and pedagogical factors, particularly motivation, in the development of autonomy.

The article argues that the readiness of future philologists to engage in autonomous learning constitutes an integral personal quality that includes the mastery of learning strategies, a stable motivation for self-development, and the capacity to implement these strategies in professional practice. The effectiveness of the proposed model lies in its ability to systematize pedagogical efforts, optimize the structure of professional training, and promote the transition from external guidance to independent learning.

Key words: *autonomous learning, professional training, philological education, readiness formation, educational model, self-regulated learning, motivation, competence-based approach, reflective practice, lifelong learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах євроінтеграції та глобалізації знань особливої ваги набуває здатність фахівців до безперервного саморозвитку та ефективного використання технологій автономного навчання. Підготовка майбутніх філологів вимагає не лише ґрунтовних теоретичних знань і практичних умінь, а й сформованої готовності до самостійного здобуття нових компетентностей, що забезпечує їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Сучасна освітня парадигма акцентує увагу на розвитку автономності як ключової риси фахівця нового покоління, здатного до самостійного прийняття рішень, професійного самовдосконалення та відповідального навчання протягом усього життя. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання в умовах їхньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання автономного навчання та педагогічного моделювання активно досліджувались у працях таких вітчизняних та зарубіжних учених, Н. Дмітренко [1], Л. Журавської [2], О. Комар [6], О. Смольнікової [7], Ф. Бензона [8], П. Бімеля [9], У. Рампілльона [9].

Для нашого дослідження вважаємо важливими підходи, представлені у функціональній моделі самокерованого автономного навчання Л. Журавської, яка акцентує на цілісному підході до розвитку автономності як здатності студента самостійно планувати, організовувати, контролювати та оцінювати власну навчальну діяльність. Авторка підкреслює, що «функціональна модель самокерованого автономного навчання студентів передбачає взаємодію мотиваційно-цільового, змістово-процесуального, організаційно-технологічного та рефлексивно-оцінювального компонентів, які забезпечують перехід студента від зовнішньої педагогічної підтримки до повної самостійності в навчанні» [2, с. 53].

У контексті формування готовності майбутніх філологів до автономного навчання доцільно враховувати досвід британських вищих навчальних закладів. Зокрема, О. Г. Смольнікова [7] систематизувала моделі автономного навчання, які акцентують на важливості мотивації, самоконтролю та метакогнітивного усвідомлення як ключових чинників розвитку автономії студентів .

Окреслюючи психолого-педагогічні умови ефективного формування готовності до автономного навчання, слід враховувати роль мотиваційного чинника як одного з ключових. Так, О. Комар [6] наголошує, що мотивація до автономного навчання формується через поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників, зокрема особистісних установок, навчальних стратегій та підтримки з боку викладачів. Такий підхід засвідчує важливість створення навчального середовища, що сприяє самореалізації студентів, підвищенню рівня відповідальності та залученню до активної навчальної діяльності, що є необхідними передумовами автономного навчання у філологічній освіті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел свідчить про недостатню розробленість теоретичних і методичних основ формування готовності філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності. Наявні підходи здебільшого зосереджуються на окремих аспектах (мотиваційному, когнітивному, технологічному), що ускладнює цілісне бачення процесу. Це зумовлює необхідність створення моделі, яка б комплексно відображала структуру, етапи й педагогічні умови формування готовності майбутніх філологів до автономного навчання та сприяла підвищенню ефективності їхньої професійної підготовки.

Метою нашої **статті** є представлення та характеристика моделі процесу формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання на основі системного, компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням наукових доробок вчених [1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9] пропонуємо розглядати «автономне навчання як самостійне, когнітивне і конструктивне навчання за підтримки викладача, яке передбачає володіння студентом умінням самостійно визначати мету, організувати та структурувати свій процес навчання, оцінювати свої результати, використовуючи різні стратегії й методи навчання» [3, 127].

«Враховуючи специфіку професійної діяльності філологів-перекладачів, формування у вищих навчальних закладах готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності можна розглядати як процес оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками та набуття відповідного досвіду. Під результатом цього процесу – готовністю майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності – розуміємо інтегральну якість філолога, що поєднує володіння стратегіями автономного навчання та стійку мотивацію і здатність до їх використання у професійній діяльності» [4, 48].

«На підставі досліджень ми виділили чотири основні компоненти автономного навчання студентів-філологів: мотиваційний (інтерес до автономного навчання), когнітивний (знання про стратегії та техніки навчання); операційний (використання власного стилю навчання, новітніх методів та форм навчання) і рефлексивний (самоорганізація та самооцінка в процесі навчання). На нашу думку, їх сформованість забезпечує стан готовності до автономного навчання» [3, 127].

Обґрунтовуючи модель формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного

навчання, важливо враховувати організаційно-педагогічні умови, які забезпечують ефективність цього процесу. У попередніх дослідженнях нами було визначено такі умови, як: «інтеграція до змісту підготовки майбутніх філологів-перекладачів знань про поняття та сутність автономного навчання, базові стратегії навчання, уміння й навички самоконтролю; орієнтація студентів на індивідуальний стиль навчання з метою більш ефективного засвоєння матеріалу та самовдосконалення; упровадження в процес навчання майбутніх філологів новітніх методів і форм навчання» [4, 48].

На основі визначених компонентів автономного навчання, організаційно-педагогічних умов, методів та форм навчання можна запропонувати модель формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності (рис. 1), яка містить чотири взаємопов'язаних блоки, а саме: цільовий, теоретичний, процесуальний, рефлексивний. Виділення структурних блоків запропонованої нами моделі дозволяють розкрити внутрішню організацію процесу формування готовності студентів-філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності.

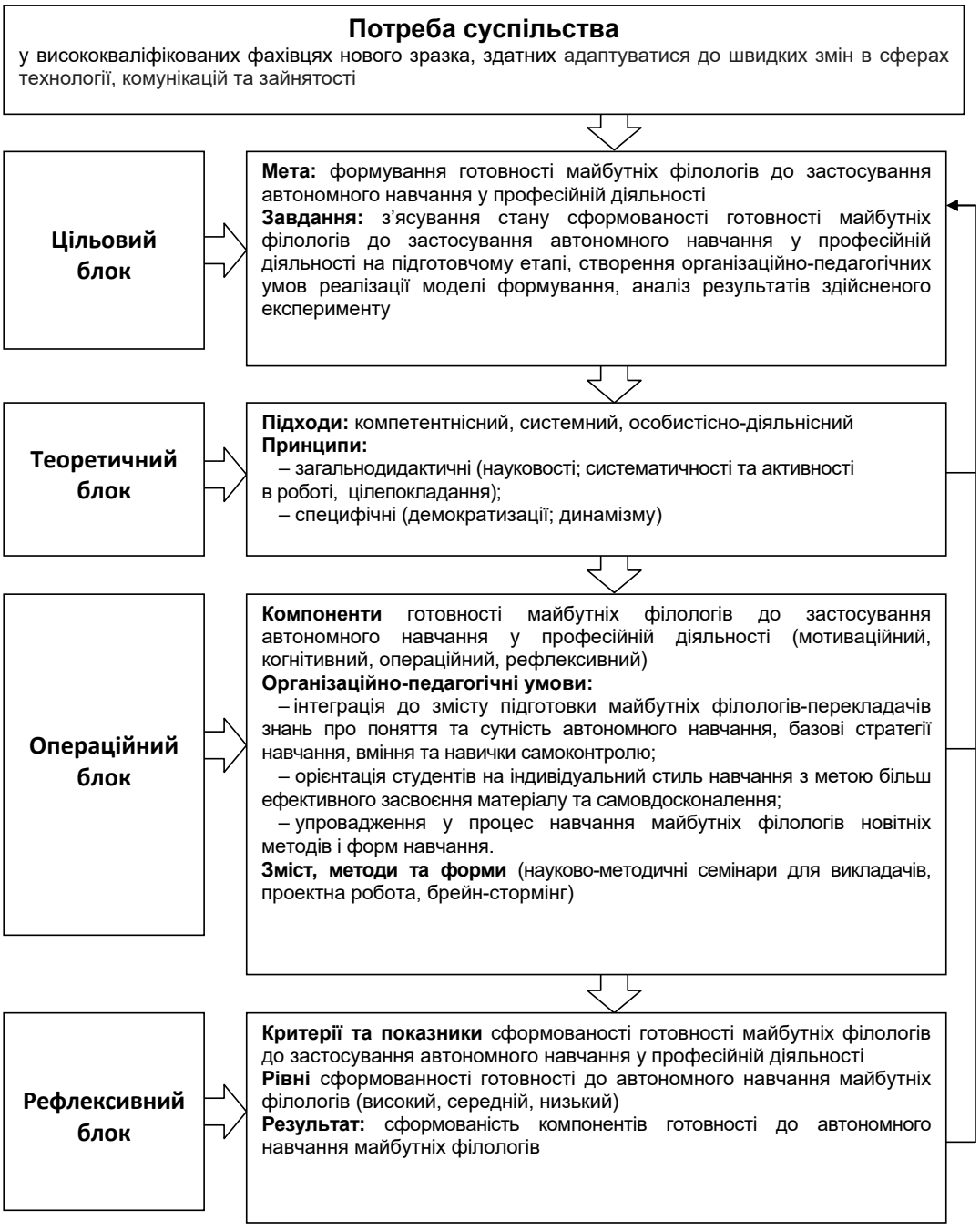


Рис. 1. Модель процесу формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності

Цільовий блок моделі визначає провідну мету (формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності), яка конкретизується низкою завдань (з'ясування стану сформованості готовності студентів-філологів до автономного навчання на підготовчому етапі, створення організаційно-педагогічних умов реалізації моделі формування, аналіз результатів здійсненого експерименту).

Теоретичний блок ґрунтується на трьох методологічних підходах: системному, компетентнісному, особистісно-діяльнісному підходах.

Формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності вимагає системного підходу до реалізації цього процесу. Вагомими аргументом на користь застосування системного підходу до формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності є те, що цей процес відбувається в рамках системи професійної підготовки студентів, тобто включається в підсистему фахової підготовки майбутніх філологів в університетах. Ця педагогічна система є не просто системою, а, насамперед, системою діяльності й відносин, що формуються та складаються в межах цієї системи й спрямовані на засвоєння студентами теоретичних основ щодо автономного навчання та вироблення і закріплення відповідних практичних умінь і навичок.

Компетентнісний підхід до формування готовності до автономного навчання означає спрямування зазначеного процесу на розвиток основних компетентностей майбутніх філологів, що передбачає не просто засвоєння студентом розрізнених знань і набуття окремих вмінь, а оволодіння комплексом елементів (знання, уміння, навички, досвід тощо). Компетентнісний підхід, який наразі є основним у освітніх системах більшості європейських країн, дасть змогу отримати низку переваг, які будуть відображатися у навчальних досягненнях студентів. Формування компетентностей, таким чином, може бути досягнуто за рахунок цілеспрямованого педагогічного впливу. Знання, уміння та навички, які набуваються, пов'язуються під кутом зору компетентнісного підходу зі здатністю діяти, тобто використовувати їх на практиці. І під час набуття, і під час застосування різних елементів компетентностей важливу роль відіграє мотивація як готовність до компетентних дій. Кінцевою педагогічною метою застосування компетентнісного підходу є здатність студента до самостійної і самовідповідальної діяльності, тобто пов'язаною з автономією.

Враховуючи вище зазначене, важливим у процесі формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності є застосування особистісно-діяльнісного підходу. Діяльнісний підхід до підготовки фахівців сприяє сприйняттю й усвідомленню студентами себе як суб'єктів професійної діяльності. У свою чергу, таке розуміння своєї ролі спонукає студентів до активності у навчальному процесі, у ході якого вони опановують стратегії навчання, орієнтуються на відповідні етапи, планують різні способи реалізації, отримують можливість розкрити власні здібності, необхідні для подальшої самореалізації. Стратегії автономного навчання можуть розглядатись у контексті застосування діяльнісного підходу як специфічні форми пізнавальної діяльності.

Процесуальний блок моделі включає компоненти готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності (мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний), організаційно-педагогічні умови її формування, а також зміст, методи та форми навчання, що визначають методику організації навчального процесу.

Необхідність застосування інноваційних форм організації освітнього процесу обґрунтовується тим, що автономне навчання передбачає сформованість у здобувачів освіти здатності до планування, здійснення самостійної пізнавальної діяльності, а також рефлексії та самоконтролю. Саме тому сучасна педагогічна практика передбачає впровадження таких форм, які дозволяють індивідуалізувати процес навчання, підвищити рівень мотивації студентів та забезпечити їхню активну участь в освітньому процесі

На нашу думку, ефективними формами організації автономного навчання майбутніх філологів є: проєктне навчання, що стимулює самостійне мислення, командну роботу й відповідальність за результати діяльності; перевернутий клас (flipped classroom), який забезпечує гнучкий підхід до засвоєння теоретичних знань і активну взаємодію в аудиторному середовищі; веб-квести, що орієнтовані на пошукову активність і розвиток навичок інформаційної грамотності; створення портфоліо, яке сприяє формуванню рефлексивних умінь і здатності до самооцінювання; індивідуальні навчальні траєкторії, що враховують навчальні стилі й темп засвоєння знань студентом; застосування онлайн-курсів з елементами самотестування, що підтримують безперервне самостійне навчання в цифровому середовищі.

Таким чином, зазначені форми створюють сприятливі умови для розвитку автономності, сприяють формуванню ключових компетентностей філолога та забезпечують поступовий перехід до самостійного професійного зростання.

Рефлексивний блок передбачає оцінку результатів формування готовності за визначеними критеріями, показниками та рівнями. Рівень сформованості визначається на основі змін у навчальній мотивації, здатності до самостійного планування й контролю, професійної самоідентифікації.

Упровадження в навчальний процес науково обґрунтованої моделі процесу формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності передбачає застосування адекватних методів діагностики та оцінювання стану сформованості досліджуваного феномена. Для оцінювання ефективності експериментальної роботи, спрямованої на формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності, ми пропонуємо уточнити також критерії й показники, які б об'єктивно відображали рівень його сформованості.

Мотиваційний компонент передбачає наявність у студентів-філологів мотивів саморозвитку і самоствердження, пізнавального інтересу, ціннісних орієнтацій у процесі навчання. Когнітивний компонент містить теоретичні знання, необхідні для реалізації навчальної автономії студентів. Операційний компонент містить практичні навички та уміння, алгоритми дій професійної діяльності студентів-філологів. Рефлексивний компонент відображає здатність студентів до адекватної самооцінки та здійснення ефективного самоконтролю.

Практичне впровадження моделі формування готовності до автономного навчання здійснено через низку цілеспрямованих педагогічних заходів та інноваційних методичних розробок. Зокрема, було запропоновано модифіковану навчальну програму дисципліни «Практичний курс основної іноземної мови (німецької)», яка доповнена тематичними блоками, присвяченими автономному навчанню. Це дозволило інтегрувати формування автономності в систему професійної підготовки студентів-філологів. Розроблено «Методичні рекомендації з автономного навчання для студентів філологічних спеціальностей» [5] із висвітленням тем: «Поняття і сутність автономного навчання», «Стратегії навчання» (в якій визначено та обгрунтовано 20 базових стратегій навчання для ознайомлення студентів з метою успішного вивчення іноземної мови), «Типологія студентів», «Формування медіакомпетентності студентів у процесі самостійної навчальної діяльності», «Самоконтроль у процесі автономного навчання». Заняття були сплановані так, щоб сприяти розумінню та засвоєнню цих стратегій на практиці. Для цього були розроблені такі завдання: формування портфоліо, ведення щоденника навчання, складання індивідуального плану, що формує відповідальність за результати, вміння планувати навчання, оцінювати власні досягнення та цілеспрямовано працювати над слабкими місцями. Завдяки таким завданням майбутні філологи поступово переходять до самостійного, свідомого та ефективного навчання.

Велику увагу слід приділяти формуванню мотивації до вивчення іноземних мов, усвідомленні професійної відповідальності та розвитку потреби в самореалізації.

Для формування навичок автономного навчання ефективно використовувати завдання, які стимулюють мотивацію, аналітичне мислення, пошукову активність та самооцінку результатів. Наприклад, студентам можна надати список якісних німецькомовних сайтів для самостійного вивчення мови з короткими описами й запропонувати обрати та презентувати найефективніший, аналізуючи його зміст, структуру, навчальний рівень, доступність та дидактичні можливості. Така діяльність сприяє розвитку інформаційної та медіакомпетентності.

Іншим прикладом є створення презентації на тему «Будинок моєї мрії в Німеччині» з використанням автентичних ресурсів з продажу нерухомості. Це завдання активізує мовну, міжкультурну, соціальну й технічну компетентності, дає змогу студентам застосувати набуті знання на практиці, оцінити власний прогрес і сформувати уявлення про своє майбутнє.

Для формування відповідального ставлення до навчання та усвідомлення значущості майбутньої професії студентам було запропоновано створити презентацію про обраний університет Німеччини. Завдання передбачало пошук, аналіз і структуроване представлення автентичної інформації за розробленим планом. Особливу увагу приділено науковим проєктам, міжнародним програмам і культурному життю ВНЗ. Під час виконання завдання студенти розвивали навички самостійної роботи, критичного мислення та міжкультурної компетентності. Особливо їх вразила гнучка система освіти в Німеччині: можливість вибору навчальних дисциплін, гнучкий графік занять і значна частка самостійної роботи. Це спонукало до порівняння з українською системою, усвідомлення цінності автономного навчання й формування власних освітніх цілей.

Враховуючи різні стилі сприйняття інформації студентами нами було розроблене інтерактивне заняття за темою «Mode und Geschmack», орієнтоване на розвиток автономного навчання. Завдання були підібрані таким чином, щоб кожен міг обрати відповідну форму роботи (індивідуально, в парах або групі), тип завдання (візуальне, сенсорне, комунікативне чи аудитивне) та спосіб виконання. Заняття охоплювало роботу з текстом, інтернет-ресурсами, пантомімами, рольовими іграми, презентацією результатів. Під час заняття студенти продемонстрували високу мотивацію, активність, інтерес та ефективне засвоєння матеріалу. Завдяки врахуванню стилів навчання, автономії у виборі завдань і підтримці викладача як консультанта було досягнуто значно кращих результатів порівняно з традиційними формами навчання.

Окрім індивідуальних завдань, важливим інструментом формування автономного навчання може бути участь студентів у проєктній роботі. Зокрема, було реалізовано середньостроковий

практико-орієнтований проєкт «Німці Дніпра», у межах якого студенти проводили дослідницьку роботу, організовували екскурсію містом із відвідуванням місць, пов'язаних з історією німецької громади, готували презентації та інформаційні буклети.

Проєкт сприяв розвитку командної роботи, ініціативності, відповідальності та навичок дослідження. Таким чином, студенти не лише розвивали мовні й міжкультурні компетентності, а й мали змогу відчути практичну цінність автономного навчання та його вплив на професійне зростання.

Висновки. Запропонована модель процесу формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання в професійній діяльності забезпечує цілісний підхід до організації педагогічного впливу, дозволяє конкретизувати цілі, завдання, методи й засоби навчання, спираючись на теоретичні засади системного, компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів. Її ефективність забезпечується комплексом методологічних підходів, відповідними принципами і організаційно-педагогічними умовами. Застосування моделі сприяє цілеспрямованому формуванню в студентів здатності до самонавчання, розвитку навичок самоконтролю та самовдосконалення, що є важливими умовами їхньої подальшої професійної самореалізації.

Перспективи подальшого розвитку дослідження вбачаються у розробленні діагностичних інструментаріїв для оцінювання рівня сформованості готовності до автономного навчання, удосконаленні цифрових освітніх середовищ, що сприяють самостійному навчанню, а також у впровадженні авторських програм і курсів, спрямованих на розвиток автономії студентів у процесі фахової підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дмітренко Н. Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики : монографія. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. 504 с.

2. Журавська Л. Функціональна модель самокерованого автономного навчання студентів. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2018. Вип. 17. С. 51–57.

3. Іжко Є. С. Базові компоненти автономного навчання. *Міжнародний філологічний часопис.* 2021. Вип. 12(1). С. 126–133.

4. Іжко Є. С. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх філологів до застосування автономного навчання у професійній діяльності. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія.* 2023. Т. 14, № 3. С. 43–51.

5. Іжко Є. С. Методичні рекомендації з автономного навчання для студентів філологічних спеціальностей : методичні рекомендації. Дніпро : ЛІРА, 2021. 34 с.

6. Комар О. Мотивація студентів до автономного навчання у процесі вивчення перекладознавчих дисциплін. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2021. Вип. 3. С. 92–99.

7. Смольнікова О. Г. Моделювання автономного навчання в іншомовній освіті вищої школи Британії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. пр.* 2022. Спецвип. Т. 2. С. 119–124.

8. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. London : Longman, 2001. 114 p.

9. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. München : Goethe-Institut, 2000. 208 S.

Дата першого надходження рукопису до видання: 06.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧАСІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

FEATURES OF COMPETENCE FORMATION IN SOCIONOMIC SPECIALISTS IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК 37.091.12-051-047.22:316.4
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.30
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Іскерський І.С.,
orcid.org/0000-0003-1528-9225
канд. тех. наук,
викладач кафедри машинознавства і транспорту
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Стаття присвячена розгляду особливостей формування компетентності в часі фахівців соціономічної галузі в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. Зокрема, наголошено на якісній підготовці висококваліфікованих кадрів. Акцентовано увагу на необхідності володіння майбутніми спеціалістами соціономічного профілю інтегральною, загальними, спеціальними компетентностями, серед яких особливого значення надано компетентності в часі – здатності планувати та управляти часом. Розкрито сутність поняття «компетентність у часі». Підкреслено, що часова компетентність виступає інтегральною, суб'єктною характеристикою та дозволяє адекватно оцінювати час і ефективно планувати його. Запропоновано власну дефініцію терміну «компетентність у часі». Розкрито важливість даної компетентності для майбутніх фахівців соціономічної галузі. Доведено, що саме під час навчання в закладі вищої освіти закладаються основи для відповідального ставлення до часу. Розглянуто обов'язкові та вибіркові компоненти освітньо-професійних програм: «Міжнародний туризм та крос-культурні комунікації», «Професійна освіта (комп'ютерні технології)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які спрямовані на формування теоретичних знань та практичних умінь у майбутніх фахівців соціономічного профілю щодо управління часом. Зосереджено увагу на формах навчання майбутніх фахівців соціономічного профілю – тренінгах часової компетентності. Окреслено їхню мету та завдання, запропоновано тематику. Розглянуто вправи: «Внутрішній часовий механізм», «Пастки часу», «Життєві цінності» та інші. Наголошено на необхідності використання під час освітнього процесу в закладах вищої освіти інноваційних технологій як важливого інструменту формування компетентності в часі в майбутніх фахівців соціономічних професій. Відзначено ефективність коучингових та проєктних технологій. Запропоновано практичні завдання для здобувачів вищої освіти, завдяки яким вони вчитимуться планувати час та дотримуватися дедлайнів. Підкреслено визначну роль викладача у формуванні компетентності в часі в майбутніх фахівців соціономічного профілю. Розглянуто рекомендації щодо ознайомлення здобувачів вищої освіти з основами тайм-менеджменту та його складниками. Зроблено висновок, що компетентність у часі є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної галузі та формується під час вивчення обов'язкових і вибіркових компонентів освітньо-професійної програми, проведення тренінгів часової компетентності, використання коучингових та проєктних технологій, практико-орієнтованих завдань.
Ключові слова: *компетентність у часі, майбутні фахівці соціономічних професій, тайм-менеджмент, заклад вищої освіти, освітній процес, тренінг часової компетентності, проєктні технології, коучингові технології.*

The article is devoted to the consideration of the features of the formation of time competence of specialists in the socionomic field in the process of professional training in higher education institutions. In particular, the emphasis is on the high-quality training of highly qualified personnel. Attention is focused on the need for future specialists in the socionomic profile to possess integral, general, and special competencies, among which special importance is given to time competence – the ability to plan and manage time. The essence of the concept of «time competence» is revealed. It is emphasized that time competence is an integral, subjective characteristic and allows us to adequately assess time and effectively plan it. Our own definition of the term «time competence» is proposed. The importance of this competence for future specialists in the socionomic field is revealed. It is proved that it is during training in a higher education institution that the foundations for a responsible attitude to time are laid. The mandatory and optional components of educational and professional programs are considered: «International Tourism and Cross-Cultural Communications», «Professional Education (Computer Technologies)» of the first (bachelor's) level of higher education, which are aimed at forming theoretical knowledge and practical skills in future socionomic specialists in time management. The focus is on the forms of training future socionomic specialists – time competence trainings. Their goal and objectives are outlined, and the topic is proposed. The exercises are considered: «Internal Time Mechanism», «Time Traps», «Life Values» and others. The need to use innovative technologies during the educational process in higher education institutions as an important tool for forming time competence in future specialists in socionomic professions is emphasized. The effectiveness of coaching and project technologies is noted. Practical tasks for higher education students are proposed, thanks to which they will learn to plan time and meet deadlines. The significant role of the teacher in the formation of time competence in future socionomic specialists is emphasized. Recommendations for familiarizing higher education students with the basics of time management and its components are considered. It is concluded that time competence is an integral part of the professional training of future socionomic specialists and is formed during the study of mandatory and optional components of the educational and professional program, conducting time competence trainings, using coaching and project technologies, and practice-oriented tasks.
Key words: *competence in time, future specialists in socionomic professions, time management, higher education institution, educational process, time competence training, project technologies, coaching technologies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах соціально-економічних трансформацій, глобалізації, цифровізації суспільства зростають вимоги до якості професійної підготовки в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) фахівців соціономічної галузі: організаторів з готельного та туристичного обслуговування, фахівців з інформаційних технологій, бакалаврів з професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт». Вважаємо, що ці професії вимагають не лише глибоких теоретичних знань, а й високого рівня сформованості вмінь, навичок, особистісних якостей, які дозволять успішно реалізуватися в соціальній сфері діяльності, ефективно взаємодіяти з людьми, знаходити шляхи розв'язання в складних соціальних ситуаціях, швидко адаптуватися до змін та забезпечувати сталий розвиток суспільства. У зв'язку з посиленням соціальних викликів, пов'язаних із воєнним станом в Україні, кризовими ситуаціями в суспільстві, необхідністю підтримки вразливих верств населення, зростає попит на спеціалістів соціономічної сфери.

З огляду на це, в умовах реформування вищої освіти в Україні та переходу до компетентнісного підходу в підготовці фахівців, майбутні спеціалісти соціономічної галузі мають володіти різним спектром компетентностей: інтегральною, загальними, спеціальними (фаховими та предметними). Зокрема, в освітньо-професійній програмі «Міжнародний туризм та крос-культурні комунікації» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 242 Туризм і рекреація галузі знань 24 Сфера обслуговування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка окреслюється численний спектр загальних компетентностей: здатність реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства; зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності; діяти соціально відповідально та свідомо; критично мислити, аналізувати і синтезувати інформацію; працювати в міжнародному контексті; виявляти, ставити і вирішувати проблеми; працювати в команді та автономно, серед яких важливого значення надаємо компетентності в часі – здатності планувати та управляти часом [9, с. 7]. На наше переконання, майбутні фахівці соціономічної сфери мають на високому рівні володіти методами тайм-менеджменту, завдяки яким вони зможуть ефективно розподіляти та використовувати свій час для досягнення поставлених цілей. Тому, постає необхідність в удосконаленні освітнього процесу в ЗВО, методів навчання і практичної підготовки здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У результаті аналізу наукових праць, з'ясовано, що проблема професійної підготовки фахівців соціономічних професій висвітлена в роботах Л. Буркової, С. Гвоздій, Г. Кузан, С. Наход, Л. Онуфрієвої, О. Пришляк та інших.

Так, Л. Буркова займалася вивченням теоретико-методологічних засад застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічих професій у вищій школі. С. Гвоздій обґрунтувала особливості підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності. Г. Кузан досліджувала теоретико-методичні аспекти професійної підготовки фахівців соціономічних професій у вимірі сучасних вимог і реалій. С. Наход зосередила увагу на обґрунтуванні значущості «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. Л. Онуфрієва вивчала особливості формування професіоналізму і психологічної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій. О. Пришляк у своїх наукових напрацюваннях розкрила проблему сучасного підходу до розробки і трактування суті професіограми фахівця соціономічної професії в контексті міжкультурності.

Дослідженням питання компетентнісного підходу майбутніх фахівців соціономічної сфери займалися Н. Бідюк, Ю. Борець, В. Борисенко, О. Гомонюк, В. Зарицька, Л. Ребуха, О. Третяк, М. Філоненко, С. Чебоненко, З. Шевців та інші.

Зокрема, об'єктом дослідження Ю. Борець є психологічні особливості громадянської компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю; сферою зацікавлення В. Борисенка, В. Зарицької є емоційна компетентність як детермінантна складова професійного становлення фахівців соціономічного напряму; проблема розвитку інформаційної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій шляхом використання інноваційних педагогічних технологій вивчається Н. Бідюк, О. Гомонюк; педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій обґрунтовані в наукових працях О. Третяк, С. Чебоненко; особливості формування соціально психологічних та педагогічних складових міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій висвітлені в дослідженнях Л. Ребухи; теоретичному вивченню проблеми реабілітаційної компетентності як складника професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної професії до роботи в умовах інклюзії присвячено публікації М. Філоненко, З. Шевців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз літератури свідчить, що здебільшого наукові напрацювання спрямовуються на дослідження формування громадянської, емоційної, інформаційної, комунікативної, міжкультурної, реабілітаційної компетентностей у майбутніх фахівців соціономічної галузі. Однак, малодослідженою залишається компетентність у часі та теоретико-методичні аспекти її формування в здобувачів вищої освіти в умовах ЗВО.

Мета статті полягає в розкритті особливостей формування компетентності в часі фахівців соціономічної галузі в процесі професійної підготовки в ЗВО.

Виклад основного матеріалу. На переконання Н. Заєць, часова компетентність є важливою соціально значущою характеристикою особистості, яка передбачає розвиток навичок самоорганізації, спроможності ефективно та продуктивно діяти в умовах дефіциту часу. Трактуючи дане поняття, науковиця підкреслює, що компетентність у часі характеризується

оволодінням сукупністю вмінь та навичок ефективного планування, використання робочого часу; створенням алгоритму для досягнення поставленої мети і завдань, з урахуванням часового ресурсу; об'єктивною оцінкою витрат часу під час здійснення функціональних обов'язків; оптимальним співвідношенням роботи і відпочинку [1, с. 20].

Н. Постернак розмежовує поняття «часова компетентність» та «тайм-менеджмент», вказуючи на те, що часова компетентність є складним особистісним утворенням, яке передбачає здатність до ефективного використання власного часу, а тайм-менеджмент – це сукупність умінь управління власним часом. Дослідниця наголошує та тому, що обидва терміни сприяють формуванню розуміння особистістю ефективного використання часу [10, с. 188].

Підтримуємо І. Підручну в тому, що часова компетентність є важливою умовою інтеграції особистості в соціальні групи та ціннісного ставлення до часового бюджету. Науковиця зауважує, що вона виступає інтегральною, суб'єктною характеристикою та дозволяє адекватно оцінювати час і ефективно планувати його. «Компетентність у часі, – стверджує І. Підручна, – провідна складова можливостей регуляцій людини, що визначають її успішну соціалізацію та включеність у діяльність» [7, с. 50, 52].

У нашому розумінні, *компетентність у часі – це динамічна, інтегральна характеристика фахівця, яка відображає здатність усвідомлювати, оцінювати, планувати, організовувати та ефективно використовувати час в освітній, професійній, особистій діяльності.*

Вважаємо, що майбутні фахівці соціономічної галузі, які працюватимуть з людьми, обов'язково мають володіти компетентністю в часі, яка дозволить ефективно виконувати не лише службові обов'язки, а й підтримувати високий рівень професіоналізму, стійкість до стресу та гармонію в житті. Дана компетентність, на нашу думку, допоможе раціонально організовувати професійну діяльність; налагоджувати продуктивну взаємодію та комунікацію з людьми; уникати емоційного вигорання, підтримуючи психологічну стійкість та балансуючи роботу і особисте життя; приймати рішення в критичних, нестандартних та кризових ситуаціях, адекватно оцінюючи часові обмеження та можливості. Варто зауважити, що без сформованості компетентності в часі, у майбутніх фахівців соціономічного профілю може спостерігатися хронічна втома, емоційне вигорання, зниження ефективності діяльності.

На наше переконання, саме під час навчання в ЗВО закладаються основи для відповідального ставлення до часу під час аудиторної, позааудиторної, самостійної роботи та різних видів практики. Вважаємо, що вагомий потенціал для формування компетентності в часі майбутніх фахівців соціономічної галузі міститься в змісті навчальних дисциплін. З огляду на це, важливого значення надаємо обов'язковим компонентам загальної та професійної підготовки освітньо-професійних програм: «Міжнародний туризм та крос-культурні комунікації», «Професійна освіта (комп'ютерні технології)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, таким як: «Професійна педагогіка», «Психологія», «Психологія і педагогіка», «Освітні технології», «Менеджмент в туризмі» [9, с. 11; 5, с. 12]. Ці навчальні дисципліни можуть містити окремі модулі, присвячені розгляду методів самоорганізації, технікам планування часу, аналізу поглиначів часу.

Також варто акцентувати увагу на вибіркових компонентах освітньо-професійної програми, спрямованих на формування теоретичних знань та практичних умінь у майбутніх фахівців соціономічного профілю щодо управління часом, постановки цілей, планування та організації часу, ухвалення рішень, використання способів підвищення особистої ефективності. Серед таких навчальних дисциплін варто відзначити «Тайм-менеджмент», «Тайм-менеджмент і самоорганізація», «Ефективна комунікація в професійній діяльності», «Управління проєктами в соціальній сфері». Наприклад, зміст вибіркової навчальної дисципліни «Тайм-менеджмент» може включати наступні теми: «Вступ до тайм-менеджменту», «Система постановки цілей», «Планування і організація часу», «Ухвалення рішень у тайм-менеджменті», «Поглиначі часу», «Самоменеджмент як техінка тайм-менеджменту», «Організація особистої роботи», «Способи підвищення особистої ефективності». Завдяки вивченню цього освітнього компонента, здобувачі вищої освіти засвоять знання з теорії та практики тайм-менеджменту та сформують здатність до розвитку теоретико-методичних та прикладних компетентностей у сфері тайм-менеджменту [12, с. 2–4].

Зауважимо, що під час освітнього процесу здобувачам вищої освіти необхідно надавати можливість розвивати та тренувати навички тайм-менеджементу. Так, важливими для формування компетентності в часі є форми навчання майбутніх фахівців соціономічного профілю, спрямовані

на вдосконалення практичних навичок планування часу та визначення пріоритетів. З огляду на це, для нашого дослідження викликають зацікавлення тренінги часової компетентності, запропоновані Л. Полещук, О. Савицькою, які можна проводити під час освітнього процесу в ЗВО.

Мету таких тренінгів дослідниці вбачають у формуванні навичок упевненої поведінки в часі. Серед завдань тренінгу О. Савицька відзначає: оволодіння знаннями щодо найефективнішої організації часу; формування навичок планування часу; упорядкування життєвих пріоритетів; виявлення і попередження основних причин «браку часу»; освоєння ефективних стратегій планування часу [11, с. 102]. Тематика тренінгів може бути такою: «Ефективне делегування», «Застосування методів та інструментів тайм-менеджменту», «Визначення поглиначів часу», «Формування цілей на основі ціннісних орієнтацій». Під час проведення тренінгу доречними, на думку Л. Полещук, є такі вправи: «Внутрішній часовий механізм», «Пастки часу», «Життєві цінності», «Шафа», «Напередодні сьогодні», «Список справ, які не треба робити». Розглянемо їх детальніше.

– «Внутрішній часовий механізм» – вправа, спрямована на аналіз роботи внутрішнього годинника. Учасникам необхідно стояти із заплющеними очима одну хвилину, не рахуючи про себе секунди. По завершенню часу, зайняти своє місце;

– «Пастки часу» – вправа, яка дає змогу протягом п'яти хвилин визначити основні джерела поглинання часу, з наступним обговоренням у групі;

– «Життєві цінності» – завдання, яке має на меті визначення ключових дванадцяти цінностей свого життя зі збереженням балансу між особистою та професійною сферою;

– «Шафа» – вправа, яка дає змогу проаналізувати ефективність наповнення часу протягом дня, визначити варіанти ефективного розподілу часу. Учасникам необхідно уявити шафу для зберігання речей та наповнити її речами та, на зразок шафи, поміркувати про продуктивність свого дня;

– «Напередодні сьогодні» – вправа, яка допомагає замислитися над витратами часу та власними досягненнями. Здобувачам необхідно зазначити п'ять речей, досягнутих напередодні;

– «Список справ, які не треба робити» – завдання, яке дає змогу сформувати вміння краще організовувати власний час. Потрібно скласти список справ, які не потрібно робити, адже вони мають низький пріоритет [8, с. 147–151].

Зауважимо, що важливим інструментом формування компетентності в часі в майбутніх фахівців соціономічних професій є інноваційні технології, які дають змогу сформувати навички планування та контролю, підвищити ефективність навчання, зробити його динамічним та цікавим. Зокрема, Г. Іванова відзначає ефективність коучингових технологій для формування прийомів нормування розумової праці. Підтримуємо дослідницю в тому, що освітній коучинг допоможе майбутнім фахівцям соціономічної сфери самостійно засвоювати знання та практично їх застосовувати, раціонально та ефективно організовувати розумову працю, коригувати траєкторію саморозвитку. Г. Іванова підкреслює, що педагогічний коучинг дає змогу здобувачам вищої освіти визначати персональні цілі, що сприятимуть формуванню вмінь і навичок раціональної розумової праці. З цією метою викладач-коуч має підтримувати та мотивувати майбутніх фахівців, спрямовувати навчальну діяльність [3, с. 25, 29].

Ще одними ефективними технологіями, на нашу думку, є проєктні технології. Поділяємо думку О. Дещенка, О. Карпенко, І. Сальник стосовно того, що використання цих технологій в освітньому процесі ЗВО сприяє не лише засвоєнню знань із навчальної дисципліни, підвищенню самостійності, розвитку мислення, навичок командної роботи, творчих здібностей, ефективному управлінню конфліктними ситуаціями, а й формуванню часової компетентності, адже виконання проєктів потребує дотримання чітко визначених дедлайнів, злагодженої координації дій здобувачів вищої освіти в часових межах, спільного планування, відповідальності за розподіл часу. Підтримуємо науковців у тому, що проєктні технології дають змогу гнучко організовувати освітній процес, оптимізуючи при цьому час [4].

Для майбутніх фахівців соціономічного профілю, на нашу думку, будуть цікавими проєкти на такі теми: «Мій ідеальний тиждень: розробка персонального тайм-плану», «Карта мого часу: аналіз витрат часу протягом тижня», «Роль тайм-менеджменту в професіях соціономічного профілю», «Мій освітній маршрут: довгострокове планування навчання і кар'єри». Кінцевими продуктами можуть бути відеопрезентації, інфографіка, робочий розклад, постер, графіки, діаграми, рефлексивне есе, буклет, чек-листи, карта компетентностей. Завдяки виконанню таких проєктів здобувачі вищої освіти навчаться планувати особистий і навчальний час із урахуванням пріоритетів, відстежувати результативність діяльності, досліджувати часову компетентність у реальному професійному середовищі.

Варто зазначити, що під час практичних та лабораторних занять здобувачам вищої освіти варто пропонувати цікаві практичні завдання, завдяки яким вони вчитимуться планувати час, дотримуватися дедлайнів, визначати пріоритети. Наведемо приклади таких завдань:

скласти зразковий план робочого дня або тижневий план, враховуючи такі показники: початок дня, спокійний час, графік продуктивності, регулювання пауз, графік перешкод, контроль результатів дня, планування наступного дня;

– створити карту бажань та особисте колесо балансу, намалювавши коло та розділивши його на вісім рівних частин, кожна з яких відображає певну сферу життя (роботу, здоров'я, сім'ю, розвиток, відпочинок, фінанси, соціум, духовний розвиток);

– встановити пріоритетність справ за допомогою АВС аналізу, розподіливши справи за важливістю та результативністю, з наступним їхнім аналізом;

– скласти план робочого та вихідного дня, план місяця та року;

– визначити власних поглиначів часу та знайти шляхи їх усунення, провівши спостереження за особистим та робочим часом;

– розв'язати ситуаційні завдання: описати переваги і недоліки корпоративного тайм-менеджменту, розв'язати кейс «Делегування повноважень» [6, с. 6–12].

Наголосимо на визначній ролі викладача у формуванні компетентності в часі в майбутніх фахівців соціономічного профілю, адже вони можуть сприяти розвитку часової компетентності через приклад особистої організованості, встановлення чітких дедлайнів щодо виконання завдань, формування культури дотримання термінів, надання зворотного зв'язку щодо вчасності виконання завдань, навчання рефлексії та самооцінки витрат часу.

Для нашого дослідження викликають зацікавлення рекомендації щодо ознайомлення здобувачів вищої освіти з основами тайм-менеджменту та його складниками, запропоновані Л. Зеленською, Н. Сіменко:

– цілепокладання – найважливіша частина роботи з організації навчальної діяльності, яка передбачає окреслення кінцевих результатів та розподіл складних завдань на простіші складові, які можна одразу виконати;

– планування часу – процес переосмислення та аналізу використання часу із плануванням подальших дій, передбачає рівномірний розподіл щоденних справ за правилами: ранжування, планування заздалегідь, використання щоденників, переключення між справами;

– розстановка пріоритетів – визначення основних напрямів власної діяльності з урахуванням важливості для професійного розвитку;

– контроль – реалізується на основі спостережень за власною продуктивністю і передбачає коригування власних орієнтирів;

– самоаналіз – цілісне дослідження результатів власної діяльності, відповідно до поставленої мети, рефлексія за допомогою запитань: «Що забирає мій час?», «Чому досягнення мети – неефективне?», «Що перешкодило виконати роботу?» [2, с. 435].

Висновки. Отже, компетентність у часі є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної галузі, адже ефективне управління часом суттєво впливає на якість професійної діяльності. Сформованість часової компетентності в здобувачів вищої освіти забезпечує високий рівень організованості, самодисципліни, вміння планувати та прогнозувати власну діяльність, швидко адаптуватися до змін в умовах обмеженого часу. Освітній процес професійної підготовки в ЗВО створює великі можливості для формування та розвитку часової компетентності під час вивчення обов'язкових та вибіркових компонентів освітньо-професійної програми, проведення тренінгів часової компетентності, використання коучингових та проєктних технологій, практико-орієнтованих завдань. Викладачі ЗВО відіграють ключову роль у формуванні компетентності в часі в майбутніх фахівців, виступаючи не лише трансляторами знань, а й менторами, фасилітаторами та взірцями ефективного управління часом.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розкритті потенціалу дистанційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій в закладах передвищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Заєць Н. Формування часової компетентності здобувачів освіти в умовах суспільних змін. *Proceedings of the national aviation university. Series «Pedagogy, psychology»*. 2024. Вип. 1. № 24. С. 19–26.

2. Зеленська Л. Д., Сіменко Н. О. Оволодіння основами тайм-менеджменту як основа професійного зростання студентів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 10 квітня 2018 р. Харків, 2018. С. 434–436.

3. Іванова Г. І. Формування прийомів нормування розумової праці засобами технології тайм-менеджмент : методичні рекомендації. Кривий Ріг : КДПУ, 2020. 70 с.

4. Карпенко О. Г., Сальник І. В., Дещенко О. М. Стратегії впровадження проєктного навчання в освітній процес закладів вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 16. URL: http://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/748/641 (дата звернення: 08.10.2025).

5. Луцик І., Гевко І., Франко Ю., Потапчук О., Ожга М. Професійна освіта (комп'ютерні технології) : освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальність А5 Професійна освіта, спеціалізація А5.39 Цифрові технології. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2025. 18 с.

6. Немченко Т. А., Коваленко С. В. Особистий та корпоративний тайм-менеджмент : методичні рекомендації до вивчення дисципліни для здобувачів спеціальності 073 «Менеджмент» ОПП «Менеджмент» першого (бакалаврського) рівня. Кропивницький : ЦНТУ, 2023. 23 с.

7. Підручна І. Б. Психологічні особливості часової компетентності особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* Серія «Психологія». 2012. Вип. 49. С. 49–52.

8. Полещук Л. В. Психологічна структура часової компетентності як основа особистого та професійного успіху : дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) : 053. Одеса, 2023. 199 с.

9. Поплавська І. В., Сокол М. О., Кузишин А. В., Задворний С. І., Візняк Я. Я., Дейнека Ю. П., Філь М. А. Міжнародний туризм та крос-культурні комунікації : освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 242 Туризм і рекреація галузі знань 24 Сфера обслуговування. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2024. 19 с.

10. Постернак Н. О. Дослідження сприйняття часу науково-педагогічними працівниками в умовах воєнного стану. *Тайм-менеджмент – мистецтво управляти часом науково-педагогічного працівника* : матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 29 травня – 9 липня 2023 р. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 187–191.

11. Савицька О. Часова компетентність керівників закладів освіти: сутність і технологія розвитку в системі підвищення кваліфікації. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2019. № 27. С. 98–105.

12. Тайм-менеджмент : силабус курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. 7 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 16.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

СЛУЖБОВО-БОЙОВА ПІДГОТОВКА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ

SERVICE AND COMBAT TRAINING AS THE BASIS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF POLICE OFFICERS

УДК 351.74:37.015.3
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.31
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ком'яга А.В.,
orcid.org/0000-0002-7683-4779
ст. викладач кафедри тактико-спеціальної та спеціальної фізичної підготовки
Одеського державного університету внутрішніх справ

Носкова Т.І.,
orcid.org/0000-0002-9143-0801
ст. викладач кафедри професійних та спеціальний дисциплін
Одеського державного університету внутрішніх справ

Мох Т.П.,
orcid.org/0000-0003-1187-5518
викладач кафедри тактико-спеціальної та спеціальної фізичної підготовки
Одеського державного університету внутрішніх справ

У статті розглядається службово-бойова підготовка як невід'ємний елемент професійної діяльності поліцейських, що забезпечує їхню готовність до дій у складних і ризикових умовах сучасного безпекового середовища. Проведено комплексний аналіз сучасного стану організації підготовки працівників Національної поліції України, окреслено структуру, зміст та основні складові службово-бойової підготовки, а також підкреслено її роль у формуванні практичних умінь, фізичної та психологічної стійкості, морально-етичних якостей та здатності до прийняття ефективних рішень у кризових ситуаціях.

Досліджено нормативно-правове та науково-методичне забезпечення службово-бойової підготовки, включно з ключовими законами, відомчими положеннями, концептуальними документами та навчально-методичними матеріалами. Виявлено основні проблеми та суперечності в організації підготовки, серед яких нерівномірність рівня підготовленості поліцейських у різних регіонах, обмеженість матеріально-технічної бази, недостатня інтеграція психологічних компонентів у навчальний процес, відсутність уніфікованих методик оцінювання та обмежене використання сучасних інноваційних технологій у навчанні.

У статті запропоновано напрями вдосконалення системи службово-бойової підготовки, зокрема оновлення нормативно-правової бази, модернізацію змісту та форм занять, інтеграцію фізичної, тактичної, психологічної та правової підготовки, розвиток інноваційних методів навчання, підвищення кваліфікації інструкторсько-викладацького складу, а також впровадження системи об'єктивного оцінювання результатів. Реалізація цих заходів сприятиме формуванню високопрофесійного поліцейського корпусу, здатного ефективно діяти в умовах сучасних загроз, підвищуючи рівень надійності, готовності до дій та результативності службової діяльності.

Отримані результати можуть бути використані при розробці навчальних програм, методичних рекомендацій, у підготовці та підвищенні кваліфікації поліцейських, а також у практичній діяльності правоохоронних органів для оптимізації системи службово-бойової підготовки.

Ключові слова: *компетентність, підготовка кадрів, тактика, стресостійкість, методика навчання.*

The article considers service and combat training as an integral element of the professional activities of police officers, ensuring their readiness for action in the complex and risky conditions of the modern security environment. A comprehensive analysis of the current state of the organization of training of employees of the National Police of Ukraine is carried out, the structure, content and main components of service and combat training are outlined, and its role in the formation of practical skills, physical and psychological stability, moral and ethical qualities and the ability to make effective decisions in crisis situations is emphasized.

The regulatory, legal and scientific and methodological support for service and combat training is studied, including key laws, departmental regulations, conceptual documents and educational and methodological materials. The main problems and contradictions in the organization of training are identified, including the uneven level of preparedness of police officers in different regions, limited material and technical base, insufficient integration of psychological components into the educational process, the absence of unified assessment methods and limited use of modern innovative technologies in training.

The article proposes directions for improving the system of service and combat training, in particular, updating the regulatory and legal framework, modernizing the content and forms of classes, integrating physical, tactical, psychological and legal training, developing innovative teaching methods, improving the qualifications of instructors and teaching staff, as well as introducing a system of objective assessment of results. The implementation of these measures will contribute to the formation of a highly professional police corps capable of operating effectively in conditions of modern threats, increasing the level of reliability, readiness for action and effectiveness of official activities.

The results obtained can be used in the development of training programs, methodological recommendations, in the training and improvement of qualifications of police officers, as well as in the practical activities of law enforcement agencies to optimize the system of service and combat training.

Key words: *competence, personnel training, tactics, stress resistance, training methodology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні умови функціонування Національної поліції України вимагають від поліцейських високого рівня професійної підготовленості, психологічної стійкості та готовності до дій у складних і динамічних ситуаціях службово-бойового характеру. Ефективне виконання службових обов'язків, зокрема під час забезпечення публічної безпеки, протидії злочинності, охорони громадського порядку чи участі у спеціальних операціях, значною мірою залежить від належного рівня службово-бойової підготовки працівників поліції.

В умовах зростання суспільних загроз, гібридних викликів та підвищених ризиків для життя і здоров'я поліцейських особливої актуальності набуває формування системного підходу до організації службово-бойової підготовки як складової професійної діяльності. Вона є не лише

інструментом удосконалення індивідуальних навичок, а й важливим чинником забезпечення ефективності діяльності підрозділів поліції в цілому.

Однак, попри значну увагу до питання професійної підготовки персоналу Національної поліції, проблема методологічного, організаційного та наукового забезпечення службово-бойової підготовки залишається недостатньо розробленою. Це зумовлює потребу у науковому аналізі сутності, змісту та ролі службово-бойової підготовки як основи професійної діяльності поліцейських.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки працівників правоохоронних органів активно досліджується у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. У працях з питань професійної освіти та підготовки поліцейських увага приділяється формуванню професійної компетентності, розвитку морально-психологічної стійкості, вдосконаленню фізичної та вогневої підготовки, а також питанням організації навчального процесу у відомчих закладах освіти [2, 7].

Науковці наголошують, що службово-бойова підготовка є невід'ємною складовою загальної системи професійної підготовки персоналу поліції. Вона охоплює комплекс заходів, спрямованих на формування у поліцейських практичних умінь і навичок, необхідних для виконання службових завдань у складних умовах, що пов'язані з ризиком для життя та здоров'я [1, 3].

Окремі дослідження акцентують на важливості інтеграції фізичної, тактичної, психологічної та правової підготовки в єдину систему службово-бойової підготовки, яка забезпечує здатність поліцейського діяти ефективно в екстремальних ситуаціях. У наукових працях підкреслюється також потреба удосконалення нормативно-правового забезпечення цієї діяльності, впровадження сучасних методів тренування, моделювання ситуацій та використання інноваційних технологій у процесі навчання [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел засвідчує, що питання комплексного підходу до службово-бойової підготовки як до системоутворювального елементу професійної діяльності поліцейських потребує подальшого дослідження. Недостатньо вивченими залишаються аспекти міждисциплінарної інтеграції, оцінювання ефективності підготовки та її впливу на професійну надійність і результативність службової діяльності.

Метою дослідження є з'ясування сутності службово-бойової підготовки як системоутворювального елементу професійної діяльності поліцейських, визначення її ролі у формуванні професійної компетентності, готовності до дій у складних службових ситуаціях та підвищенні ефективності виконання завдань Національної поліції України.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання таких **завдань**:

1. Охарактеризувати сучасний стан організації службово-бойової підготовки в системі професійного навчання працівників поліції.

2. Проаналізувати нормативно-правові та науково-методичні засади забезпечення службово-бойової підготовки.

3. Виявити основні проблеми й суперечності у підготовці поліцейських до дій у складних службово-бойових умовах.

4. Запропонувати напрями удосконалення системи службово-бойової підготовки як чинника підвищення професійної надійності та результативності діяльності поліцейських**.**

Виклад основного матеріалу. Система професійного навчання працівників Національної поліції України ґрунтується на положеннях Закону України «Про Національну поліцію» [6], Концепції розвитку системи професійної підготовки поліцейських та низці нормативних актів Міністерства внутрішніх справ. Її основною метою є формування у персоналу поліції необхідного рівня компетентності, професійної культури, морально-психологічної стійкості та готовності ефективно виконувати службові завдання в умовах підвищеного ризику.

У структурі професійної підготовки поліцейських службово-бойова підготовка посідає особливе місце, адже забезпечує практичну готовність працівників до дій у надзвичайних або конфліктних ситуаціях, що супроводжуються небезпекою для життя і здоров'я. Вона поєднує елементи фізичної, вогневої, тактичної, спеціальної, психологічної та правової підготовки, формуючи комплекс умінь, необхідних для успішного виконання оперативно-службових завдань.

На сучасному етапі в Україні створено нормативну базу організації службової підготовки, визначено її мету, завдання, зміст і форми проведення. Зокрема, Положення про службу в органах внутрішніх справ [5] передбачає проведення занять із службово-бойової підготовки як складової системи безперервного навчання поліцейських.

У практиці підрозділів поліції використовуються різні форми організації занять: індивідуальні та групові тренування, навчально-тренувальні збори, спеціальні тактичні навчання, моделювання кризових ситуацій, участь у комплексних навчаннях спільно з іншими структурами сектору безпеки і оборони. У закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання запроваджуються інноваційні методики підготовки – використання віртуальних тренажерів, симуляційних технологій, елементів ситуативного моделювання.

У цілому, сучасна система службово-бойової підготовки перебуває на етапі поступового реформування, орієнтованого на стандарти Європейського Союзу та провідний досвід зарубіжних

поліцейських структур. Основний вектор змін спрямований на підвищення практичної спрямованості занять, розвиток індивідуальної відповідальності поліцейських за рівень власної готовності, а також на створення єдиної відомчої системи контролю якості підготовки.

Нормативно-правове забезпечення службово-бойової підготовки поліцейських України ґрунтується на положеннях національного законодавства, відомчих нормативних актів та стратегічних документів, що регламентують діяльність системи Міністерства внутрішніх справ.

Базовим законодавчим актом є Закон України «Про Національну поліцію» [6], який визначає загальні засади організації служби, принципи професійної діяльності та вимоги до рівня підготовки працівників поліції. У статтях закону підкреслюється обов'язок поліцейського постійно підтримувати належний рівень службової, фізичної та професійної готовності до виконання покладених обов'язків.

Ключовим підзаконним документом, що безпосередньо регулює процес організації підготовки, є Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України, затверджене наказом МВС України [4]. Цей нормативний акт визначає мету, завдання, принципи, зміст та форми службової підготовки, а також порядок контролю за її результатами. Відповідно до нього, службово-бойова підготовка є складовою загальної системи професійного навчання, спрямованою на вдосконалення спеціальних умінь, необхідних для дій у надзвичайних і бойових умовах.

Організація підготовки також регламентується Концепцією розвитку системи професійної підготовки поліцейських Національної поліції України, що передбачає поетапне вдосконалення системи навчання відповідно до європейських стандартів поліцейської освіти. У цьому документі визначено стратегічні напрями розвитку, серед яких – створення єдиного освітньо-тренувального простору, впровадження компетентнісного підходу, розвиток інституту інструкторів та стандартизація навчально-тренувальних програм.

До важливих нормативних актів належать також Положення про систему відомчої освіти і професійного навчання поліцейських, накази МВС України щодо організації фізичної, вогневої та спеціальної підготовки, а також відомчі методичні рекомендації, що визначають порядок проведення занять, вимоги до програм і критерії оцінювання.

На науково-методичному рівні службово-бойова підготовка розглядається як міждисциплінарна система, що інтегрує досягнення педагогіки, психології, тактики, фізичної культури, юриспруденції та безпекознавства. Методичне забезпечення розробляється у відомчих закладах вищої освіти МВС України, зокрема в Національній академії внутрішніх справ, Харківському національному університеті внутрішніх справ, Львівському державному університеті внутрішніх справ та інших.

У науково-педагогічних працях обґрунтовано потребу у модернізації змісту підготовки з урахуванням новітніх загроз, розвитку технологій та міжнародних стандартів поліцейської діяльності. Зокрема, пропонується впровадження модульної системи навчання, практикоорієнтованих тренінгів, симуляцій екстремальних ситуацій, підвищення частки занять, спрямованих на формування командної взаємодії та стресостійкості.

Нині в Україні створюється єдиний освітньо-методичний простір для підготовки поліцейських, у межах якого розробляються стандарти навчальних програм і критерії оцінювання. Водночас зберігається низка проблем – зокрема, відсутність уніфікованої системи моніторингу якості підготовки, обмежене впровадження цифрових технологій та недостатня координація між навчальними закладами і практичними підрозділами поліції.

Таким чином, нормативно-правові та науково-методичні засади службово-бойової підготовки створюють фундамент для розвитку системи професійного навчання поліцейських, проте потребують подальшого вдосконалення з метою забезпечення єдності стандартів, практичної спрямованості та адаптації до сучасних викликів безпеки.

Незважаючи на наявність нормативного, організаційного та науково-методичного підґрунтя, система службово-бойової підготовки поліцейських в Україні залишається неоднорідною та потребує суттєвого вдосконалення. Її розвиток супроводжується низкою проблем і суперечностей, що негативно впливають на ефективність формування професійної готовності працівників поліції до дій у реальних екстремальних ситуаціях.

Однією з ключових проблем є відсутність єдиного координаційного центру або міжвідомчої структури, яка б забезпечувала узгоджене планування, моніторинг та оцінювання результатів службово-бойової підготовки в усіх підрозділах поліції. Унаслідок цього спостерігається різний рівень підготовленості поліцейських у різних регіонах, відмінності у методиках, програмах і критеріях оцінювання.

Проблемним є також недостатнє врахування специфіки службових обов'язків різних категорій поліцейських. Уніфіковані програми підготовки не завжди відповідають практичним потребам підрозділів особливого призначення, патрульної поліції чи оперативних служб.

Методичне забезпечення службово-бойової підготовки часто залишається недостатньо уніфікованим. Навчальні програми не завжди побудовані за компетентнісним принципом, а переважно орієнтуються на формальне виконання навчальних планів. Водночас оцінювання ефективності підготовки здебільшого базується на кількісних показниках (кількість занять, годин тощо), а не

на якісних критеріях – рівні сформованості практичних навичок чи готовності діяти в реальних умовах.

Існує також нестача інтегрованих занять, які б поєднували фізичну, тактичну, вогневу та психологічну підготовку в єдиний тренувальний процес. Через це втрачається цілісність формування професійної компетентності.

Сучасні реалії вимагають інтеграції у навчальний процес цифрових технологій, симуляторів, віртуальних полігонів, відеотренажерів тощо. Проте впровадження таких технологій здійснюється точково, без єдиної концепції та системної підтримки. Як наслідок – потенціал інноваційних методів не використовується повною мірою.

Отже, сучасна система службово-бойової підготовки поліцейських в Україні характеризується низкою структурних, методичних і ресурсних суперечностей, що стримують її розвиток. Їх подолання можливе шляхом удосконалення нормативної бази, оновлення змісту підготовки, забезпечення належного матеріально-технічного рівня та впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу до оцінювання результатів навчання.

Першочерговим напрямом є оновлення нормативно-правових актів, які регулюють організацію службово-бойової підготовки, з урахуванням сучасних викликів безпеки, досвіду бойових дій та міжнародних стандартів поліцейської діяльності. Доцільно забезпечити уніфікацію програм підготовки для різних категорій поліцейських із можливістю їх адаптації до специфіки окремих підрозділів (патрульних, слідчих, спецпризначенців тощо).

Важливо створити єдиний відомчий центр моніторингу якості підготовки, який координуватиме навчальні програми, контролюватиме результати оцінювання та забезпечуватиме інтеграцію відомчої освіти з практичними потребами поліції.

Необхідно розвивати комплексний, міждисциплінарний підхід, який об'єднує тактичну, фізичну, психологічну, вогневу й правову підготовку в єдину цілісну систему. Такий підхід має бути орієнтований на формування професійних компетентностей, а не лише на відпрацювання окремих технічних навичок.

Рекомендується активніше впроваджувати сценарні тренування, симуляційні вправи, командні місії та рольові ігри, що відтворюють реальні ситуації службової діяльності. Вони сприяють розвитку швидкого реагування, стресостійкості та злагодженості дій у складі підрозділу.

Удосконалення підготовки неможливе без підвищення кваліфікації осіб, які безпосередньо забезпечують навчальний процес. Доцільно створити систему сертифікації інструкторів службово-бойової підготовки, запровадити програми стажування в міжнародних поліцейських академіях, обмін досвідом із країнами ЄС і НАТО, а також стимулювати науково-дослідну діяльність у сфері поліцейської освіти.

Суттєвим напрямом є модернізація тренувальної інфраструктури – облаштування сучасних полігонів, тирів, класів для тактичних занять, кімнат психологічного тренінгу. Варто розширювати використання цифрових технологій, зокрема віртуальних симуляторів, VR-тренажерів, інтерактивних навчальних систем, які дають змогу моделювати широкий спектр реальних ситуацій без ризику для життя.

Також перспективним є створення єдиного електронного ресурсу (платформи) для зберігання, обміну та оновлення навчально-методичних матеріалів з різних аспектів службово-бойової підготовки.

Одним із найважливіших завдань є інтеграція психологічної складової в усі етапи навчального процесу. Регулярні тренінги з подолання стресу, розвитку емоційної стабільності, формування рішучості та командної взаємодії сприяють підвищенню професійної надійності – здатності поліцейського діяти ефективно навіть у критичних обставинах.

Важливо розробити єдину систему критеріїв і показників, які дозволять об'єктивно оцінювати рівень готовності поліцейського до дій у службово-бойових умовах. Така система має базуватися на компетентнісному підході та враховувати не лише результати тестування, а й практичні навички, психологічну стійкість, рівень прийняття рішень у змодельованих умовах.

Отже, удосконалення системи службово-бойової підготовки поліцейських має відбуватися на засадах комплексності, наукової обґрунтованості, практичної спрямованості та інноваційності. Реалізація цих напрямів сприятиме формуванню високопрофесійного поліцейського корпусу, здатного ефективно діяти в умовах будь-яких викликів і загроз сучасного безпекового середовища.

Висновки. Службово-бойова підготовка є ключовою складовою професійної діяльності поліцейських, що забезпечує їхню готовність до виконання службових завдань у складних і ризикових умовах. Аналіз сучасного стану підготовки свідчить про наявність структурованої нормативно-правової бази та науково-методичного забезпечення, проте відзначаються організаційні, ресурсні та методичні проблеми, які обмежують ефективність формування практичних умінь і психологічної стійкості працівників поліції.

Удосконалення системи службово-бойової підготовки потребує комплексного підходу, що включає оновлення нормативної бази, модернізацію змісту та форм навчання, розвиток інноваційних технологій, підвищення кваліфікації інструкторів і впровадження системи об'єктивного оцінювання результатів. Реалізація цих заходів сприятиме формуванню високопрофесійного поліцейського корпусу, здатного ефективно діяти в умовах сучасних викликів безпеки, підвищуючи рівень надійності та результативності діяльності Національної поліції України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Головков О.М., Олексієнко С.В., Скрипка О.М. Актуальні питання удосконалення різновидів службової підготовки поліцейських. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*. 2024. Том 2. № 83. С. 185–192. DOI: https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.83.2.26

2. Голодник Ю. М. Професійна підготовка правоохоронців як одна із найважливіших функцій держави. *Аналітично-порівняльне правознавство.* 2023. № 3. С. 256–260. DOI: https://doi.org/10.24144/2788-6018.2023.03.46

3. Плахотний А. П. Вогнева підготовка, як основа службово-бойової діяльності поліцейських в сучасних умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми службово-бойової діяльності сил сектору безпеки і оборони України в умовах воєнного стану* : матеріали регіон. наук.-практ. конф. Дніпро : ДДУВС, 2022. С. 62–63. URL: https://er.dduvs.edu.ua/handle/123456789/10445

4. Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України : Наказ МВС України від 26.01.2016 № 50. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0260-16#Text

5. Про затвердження Положення про службу в органах внутрішніх справ : Постанова Кабінету Міністрів України від 28 жовтня 2015 р. № 878. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/878-2015-%D0%BF#Text

6. Про Національну поліцію : Закон України редакція від 12.09.2025 р. № 580-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19

7. Швець Д. В. Поняття, зміст та функції професійної підготовки працівників правоохоронних органів. *Форум права*. 2017. №5. С. 441–446. DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.1206156

8. Iorga V., De Hillerin P. J., Dancescu D., Geanta V. A. Importance of integrating psychophysical training into the holistic training program for law enforcement. *Journal of Physical Education and Sport*. 2024. Vol. 24 (issue 10). Art 269. Pp. 1434–1444. DOI: https://doi.org/10.7752/jpes.2024.10269

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

МОВНА ТА КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК СКЛАДОВА ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО БРЕНДУ

LANGUAGE AND COMMUNICATION TRAINING FOR FUTURE DOCTORS AS PART OF THEIR PROFESSIONAL BRAND

УДК 378.147:61:81'243
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.32
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Лукаш Ю.М.,
orcid.org/0000-0002-7744-0632
ст. викладач кафедри мовної підготовки та соціально-гуманітарних наук Державного закладу «Луганський державний медичний університет»

Гришина О.С.,
orcid.org/0000-0002-5452-7719
ст. викладач кафедри мовної підготовки та соціально-гуманітарних наук Державного закладу «Луганський державний медичний університет»

Формування Я-бренду лікаря як унікального професійного іміджу, що поєднує високу клінічну компетентність із досконалою культурою фахового мовлення українською й англійською мовами, стає критично важливим чинником успішної професійної самореалізації.
Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення педагогічної моделі формування Я-бренду майбутнього лікаря засобами іноземної та української мов за професійним спрямуванням через інтегроване викладання освітніх компонентів на кафедрі мовної підготовки та соціально-гуманітарних наук.
При проведенні дослідження використовувались наукові методи, які включали аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури з проблем персонального брендингу, комунікативної компетентності та мовної підготовки медичних фахівців; системний підхід – для моделювання педагогічного процесу; структурно-функціональний аналіз – для виокремлення компонентів Я-бренду лікаря.
У результаті проведення дослідження було проаналізовано сучасні наукові погляди до визначення понять «Я-бренд лікаря», «комунікативна компетентність» і «культура фахового мовлення» в контексті мультилінгвальної медичної освіти. Виявлено структурні компоненти Я-бренду майбутнього лікаря, а саме когнітивний, комунікативно-мовленнєвий, емоційно-ціннісний і рефлексивний, та визначено роль української і англійської мов у їх формуванні. Розроблено педагогічну модель, що містить чотири складові: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний і результативно-оцінний блоки, а також було визначено три етапи її реалізації. Обґрунтовано педагогічні умови інтегрованого викладання мовних дисциплін. Визначено систему критеріїв і показників сформованості Я-бренду майбутнього медичного фахівця.
Практична цінність даного дослідження полягає в розробленій педагогічній моделі, яка може бути впроваджена в практику роботи кафедр мовної підготовки закладів вищої медичної освіти, а описана система критеріїв оцінювання дозволяє здійснювати моніторинг індивідуальних траєкторій професійного становлення майбутніх лікарів.
Ключові слова: *іноземна мова за професійним спрямуванням, українська мова за професійним спрямуванням, Я-бренд лікаря, комунікативна компетентність, фахова англійська мова, культура фахового мовлення.*

The formation of a doctor's I-brand as a unique professional image, combining high clinical competence with a perfect culture of professional speech in Ukrainian and English, becomes a critically important factor in successful professional self-realization.
The purpose of the article is to theoretically substantiate and develop a pedagogical model of forming a future doctor's I-brand using foreign and Ukrainian languages for professional purposes through integrated teaching of educational components at the Department of Language Training and Social Sciences and Humanities.
The research used scientific methods that included analysis, synthesis and generalization of scientific literature on the problems of personal branding, communicative competence and language training of medical professionals; a systemic approach – for modeling the pedagogical process; structural and functional analysis – for identifying components of the doctor's I-brand.
As a result of the study, modern scientific views on the definition of the concepts of "I-brand of a doctor", "communicative competence" and "culture of professional speech" in the context of multilingual medical education were analyzed. The structural components of the I-brand of a future doctor were identified, namely cognitive, communicative-speech, emotional-value and reflective, and the role of the Ukrainian and English languages in their formation was determined. A pedagogical model was developed, comprising four components: target, theoretical-methodological, content-process, and result-evaluation blocks. Additionally, three stages of its implementation were determined. The pedagogical conditions of integrated teaching of language disciplines were substantiated. A system of criteria and indicators for the formation of the I-brand of a future medical specialist was determined.
The practical value of this study lies in the developed pedagogical model, which can be implemented in the practice of language training departments of medical institutions of higher education, and the described system of evaluation criteria allows monitoring of individual trajectories of professional development of future doctors.
Key words: *foreign language for professional purposes, Ukrainian language for professional purposes, doctor's personal brand, communication skills, professional English, professional speech culture.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В українських медичних закладах вищої освіти спостерігається розрив між академічною підготовкою та практичними комунікативними компетентностями майбутніх лікарів [1, с. 140]. Це знаходить свій прояв у тому, що студенти мають глибокі фахові знання, але не вміють ефективно транслювати їх українською та іноземними мовами, а це негативно впливає на формування їхнього Я-бренду. Надмірна термінологізація мовлення та відсутність інтегрованого підходу до викладання мовних дисциплін унеможливлюють розвиток культури фахового спілкування та навичок адаптації інформації до різних комунікативних ситуацій. У цифрову епоху майбутні лікарі недостатньо підготовлені до онлайн-комунікації, телемедицини

та міжнародної взаємодії, що знижує рівень довіри пацієнтів і конкурентоспроможність випускників. Отже, формування Я-бренду лікаря потребує створення моделі інтегрованого викладання української та іноземної мов за професійним спрямуванням у межах медичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів у сучасних умовах цифровізації медичної освіти та воєнного стану висвітлено в працях Т. О. Воронцової, П. С. Гудака, Н. З. Яреми та П. В. Бідзілі, які доводять, що ефективна комунікація є ключовим чинником професійної самореалізації лікаря, формування його довіри серед пацієнтів і професійного авторитету. Автори підкреслюють необхідність інтеграції традиційних і цифрових форм навчання для підготовки майбутніх медиків [2]. Продовжуючи цю думку про багатогранність комунікативної підготовки, А. О. Божук розглядає формування професійно-комунікативного іміджу лікаря через інтерактивні мовні практики, що сприяють становленню його публічного образу та розвитку комунікативного бренду фахівця в соціальному середовищі. Дослідник обґрунтовує значення мовної підготовки як засобу професійного самоствердження [3].

Це розуміння поглиблюється в статті К. Лінєвич та О. Шевченко, де комунікативна компетентність розглядається як структурний компонент професійного розвитку майбутнього лікаря. Авторки наголошують на важливості системного використання рольових ігор, тренінгів, дискусій і лекцій у процесі формування навичок міжособистісного спілкування, що має інтегруватися у всі етапи професійної підготовки [4].

Систематизація теоретичних підходів до розуміння комунікативної компетентності як складника професійного іміджу медика проведена в дослідженні О. Сікорської та О. К. Орду. Вони виокремлюють емпатію, толерантність і комунікативний самоконтроль як базові риси професійного образу лікаря та підкреслюють роль інтерактивних методів у розвитку цих якостей [5].

Дослідження М. Пребстер та ін. присвячене створенню цифрового міждисциплінарного курсу для майбутніх лікарів, спрямованого на розвиток комунікативних навичок. Використання «студентських портретів», побудованих на аналізі потреб і мотивацій, дозволило персоналізувати навчання та підвищити його ефективність. Інтеграція міждисциплінарного підходу з цифровими технологіями сприяла формуванню практичних комунікативних умінь і професійного бренду майбутніх лікарів шляхом розвитку адаптивного спілкування та міжпрофесійної взаємодії [6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізовані джерела детально розглядають формування професійно-комунікативного іміджу лікаря [3], а комунікативну компетентність як складову фахової підготовки [5]. Однак не знайдено дослідження, яке б інтегрувало концепцію Я-бренду як сучасного інструменту професійної самопрезентації медичного фахівця в мультилінгвальному освітньому середовищі.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробці педагогічної моделі формування Я-бренду майбутнього лікаря засобами іноземної та української мов за професійним спрямуванням через інтегроване викладання освітніх компонентів на кафедрі мовної підготовки і соціально-гуманітарних наук.

Виклад основного матеріалу. Ю. М. Лукаш та ін. визначають Я-бренд лікаря як унікальне поєднання професійних компетентностей, особистісних якостей, комунікативних навичок і репутаційних характеристик, що формують цілісний образ медичного фахівця в очах пацієнтів та колег [7]. Важливим аспектом формування Я-бренду є комунікативна компетентність, яку Н. М. Мирута та В. А. Жовнір розглядають як інтегровану здатність до ефективної взаємодії у професійному середовищі. Науковці наголошують, що комунікативна компетентність майбутнього лікаря включає не лише володіння медичною термінологією, але і розуміння психологічних особливостей спілкування з пацієнтами, здатність до емпатії та побудови довірчих стосунків [8]. У контексті глобалізації медичної освіти особливо актуальною стає мультилінгвальна комунікативна компетентність, що передбачає вільне володіння професійною лексикою українською й англійською мовами.

Культура фахового мовлення розглядається як невіддільний складник професійної ідентичності медика. Результати дослідження Ф. Су та ін. доводять, що високий рівень мовленнєвої культури корелює з довірою пацієнтів до лікаря та загальним сприйняттям його професіоналізму [9]. Культура фахового мовлення охоплює дотримання норм літературної мови, точність у використанні медичної термінології, здатність адаптувати складну інформацію для різних аудиторій і дотримання етичних норм комунікації.

Структурні компоненти Я-бренду майбутнього лікаря можна визначити через кілька взаємопов'язаних елементів. По-перше, це когнітивний компонент, що включає професійні знання та вміння артикулювати їх мовними засобами. По-друге, комунікативно-мовленнєвий компонент, який передбачає володіння культурою фахового мовлення українською та іноземною мовами. По-третє, емоційно-ціннісний компонент, що відображає ставлення до професії і здатність транслювати професійні цінності через мовленнєву поведінку. По-четверте, рефлексивний компонент, який забезпечує усвідомлення власного професійного образу та його цілеспрямоване формування.

Роль української мови у формуванні Я-бренду полягає в забезпеченні ефективної комунікації з україномовними пацієнтами, формуванні національної ідентичності лікаря та створенні образу культурно компетентного фахівця. Водночас англійська мова за професійним спрямуванням відкриває доступ до міжнародного наукового дискурсу, забезпечує можливість участі в міжнародних конференціях і публікаціях та формує образ сучасного лікаря, інтегрованого в глобальне медичне співтовариство. Упровадження цих мовних компонентів у процесі підготовки майбутнього лікаря створює синергетичний ефект, коли студент не просто вивчає дві мови паралельно, а формує єдину полілінгвальну професійну ідентичність, здатну адаптуватися до різних комунікативних контекстів медичної практики.

Розробка педагогічної моделі формування Я-бренду майбутнього лікаря вимагає комплексного підходу до організації навчального процесу на кафедрі мовної підготовки. Так, дослідження А.-І. Соуто-Гомес та ін. показує, що ефективність формування професійної ідентичності значно підвищується за умови інтеграції різних освітніх компонентів, що дозволяє студентам бачити цілісну картину своєї майбутньої професії через призму мовної підготовки [10].

Педагогічна модель формування Я-бренду майбутнього лікаря засобами іноземної та української мов є цілісною системою взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують послідовний і систематичний розвиток професійної ідентичності студентів-медиків (рис. 1).

Рис. 1. Педагогічна модель формування Я-бренду майбутнього лікаря

Джерело: власна розробка авторів

Цільовий блок визначає стратегічну мету – формування Я-бренду майбутнього лікаря як конкурентоспроможного фахівця з високим рівнем мовленнєвої культури та комунікативної компетентності. Цей блок конкретизується через систему завдань, а саме розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності, формування культури фахового мовлення українською й англійською мовами, розвиток навичок самопрезентації і професійної рефлексії та створення позитивного професійного іміджу майбутнього лікаря.

Теоретико-методологічний блок базується на інтеграції кількох наукових підходів. Компетентнісний підхід визначає орієнтацію на формування практичних умінь і навичок професійної комунікації. Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, їхніх професійних інтересів і траєкторій розвитку Я-бренду. Контекстний підхід забезпечує моделювання автентичних ситуацій медичної практики в процесі мовної підготовки. Інтегративний підхід реалізується через міждисциплінарні зв'язки української та англійської мов за професійним спрямуванням із клінічними дисциплінами.

Змістово-процесуальний блок включає три взаємопов'язані етапи реалізації. Адаптаційно-мотиваційний етап спрямований на усвідомлення студентами важливості Я-бренду для майбутньої кар'єри, формування мотивації до вивчення професійно орієнтованих мовних дисциплін і розвиток базових комунікативних навичок. На цьому етапі студенти знайомляться з концепцією персонального брендингу в медицині, аналізують успішні кейси лікарів-практиків, починають формувати власне професійне портфоліо.

Формувальний етап характеризується активним розвитком компонентів Я-бренду в результаті систематичної роботи з медичною термінологією обома мовами, участь у проєктній діяльності, створення професійних презентацій, написання наукових текстів та участь у студентських конференціях. Студенти опановують різні жанри медичного дискурсу від спілкування з пацієнтами до академічних презентацій.

Творчо-рефлексивний етап передбачає самостійну роботу студентів над удосконаленням власного Я-бренду, участь у міжнародних наукових проєктах, створення власних навчальних матеріалів для молодших курсів, систематичну рефлексію професійного зростання та корекцію індивідуальної траєкторії розвитку професійного іміджу.

Педагогічні умови інтегрованого викладання української та англійської мов за професійним спрямуванням мають базуватися на принципі контекстного навчання. Це означає, що мовний матеріал не вивчається ізольовано, а інтегрується в реальні клінічні ситуації і професійні сценарії [11]. Першою важливою умовою є створення єдиного тематичного простору, коли одна і та сама медична тема розглядається паралельно українською й англійською мовами, що дозволяє студентам формувати міцні термінологічні зв'язки та розвивати професійне мислення обома мовами одночасно.

Другою педагогічною умовою є забезпечення практико-орієнтованого характеру навчання через моделювання автентичних комунікативних ситуацій медичної практики. Це передбачає використання рольових ігор, симуляцій лікар-пацієнт, презентацій клінічних випадків та участь у модельних міжнародних конференціях [12]. Такий підхід

допомагає студентам не лише засвоїти мовний матеріал, але і сформувати впевненість у своїх комунікативних здібностях, що є критично важливим для Я-бренду.

Третьою умовою виступає систематична рефлексивна діяльність студентів щодо власного професійного іміджу та комунікативної поведінки. Викладачі мають створювати можливості для самоаналізу через відеозаписи виступів, портфоліо професійних досягнень і регулярний зворотний зв'язок від викладачів та однокурсників. Четвертою умовою є створення розвивального інформаційно-освітнього середовища з використанням цифрових технологій, що дозволяє студентам формувати цифровий компонент Я-бренду через професійні мережі та онлайн-платформи [13].

Результативно-оцінний блок моделі включає систему критеріїв і показників сформованості Я-бренду майбутнього лікаря. Когнітивний критерій охоплює рівень володіння медичною термінологією українською й англійською мовами, розуміння професійного дискурсу та здатність до міжмовного перенесення термінів. Показниками є обсяг активної лексики, точність уживання термінів і швидкість мовного перемикання.

Комунікативно-діяльнісний критерій визначає практичні навички професійного спілкування, тобто вміння презентувати медичну інформацію, вести документацію та брати участь у міжнародному науковому обміні. Показниками виступають якість усного та письмового мовлення, адаптивність, володіння жанрами медичного дискурсу й ефективність невербальної комунікації.

Особистісно-рефлексивний критерій відображає самооцінку професійного іміджу, усвідомлення сильних сторін комунікативної поведінки та готовність до розвитку. Показниками є якість рефлексій, активність у професійних мережах, ініціативність у вдосконаленні, наявність стратегії і плану розвитку власного Я-бренду.

Ціннісно-мотиваційний критерій характеризує ставлення до професії, усвідомлення ролі комунікації у медицині та мотивацію до вдосконалення мовленнєвих умінь. До основних показників відносяться сталість професійних інтересів, участь у науковій діяльності та прагнення до академічної мобільності.

Запропонована педагогічна модель передбачає постійний моніторинг результатів, корекцію змісту та методів роботи відповідно до потреб студентів і вимог сучасної медичної практики.

Висновки. Проведене дослідження дозволило теоретично обґрунтувати і розробити педагогічну модель формування Я-бренду майбутнього лікаря засобами іноземної та української мов за професійним спрямуванням. Встановлено, що Я-бренд лікаря є інтегративним утворенням, що включає когнітивний, комунікативно-мовленнєвий, емоційно-ціннісний і рефлексивний компоненти, формування яких відбувається в результаті систематичної мовної підготовки.

Розроблена чотирикомпонентна педагогічна модель (цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний і результативно-оцінний блоки) забезпечує послідовне формування професійної ідентичності студентів-медиків шляхом інтегрованого викладання української та англійської мов. Визначено чотири ключові педагогічні умови ефективної реалізації моделі: створення єдиного тематичного простору, забезпечення практико-орієнтованого навчання, систематична рефлексивна діяльність і розвиток цифрового освітнього середовища.

Обґрунтовано систему критеріїв сформованості Я-бренду (когнітивний, комунікативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний, ціннісно-мотиваційний), що дозволяє здійснювати моніторинг і корекцію індивідуальних траєкторій професійного розвитку студентів.

Перспективним напрямом подальших досліджень є експериментальна перевірка ефективності розробленої педагогічної моделі з визначенням кількісних показників сформованості Я-бренду на різних етапах навчання. Потребує подальшого вивчення питання адаптації моделі до дистанційного та змішаного форматів навчання в умовах цифрової трансформації медичної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Особливості компетентнісно-орієнтованого підходу медичної освіти / В. М. Мацькевич та ін. *Актуальні питання підвищення якості освітнього процесу* : міжнар. наук.-метод. конф. (м. Яремче–Івано-Франківськ, 22 верес. 2023 р.). Яремче–Івано-Франківськ, 2023. С. 140. URL: https://www.ifnmu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/03/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97_CONFERENCE-PAPERS-September_22_2023-IFNMU.pdf (дата звернення: 15.10.2025).

2. Формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів у контексті цифровізації та сучасних соціальних викликів / Т. О. Воронцова та ін. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 22. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17254016 (дата звернення: 15.10.2025).

3. Божук А. О. Формування професійно-комунікативного іміджу майбутніх лікарів за допомогою інтерактивних мовних практик. *Медицина та фармація: освітні дискурси.* 2023. № 2. С. 11–19. DOI: https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2023-2-2 (дата звернення: 15.10.2025).

4. Лінєвич К., Шевченко О. Комунікативна компетентність як складова фахової підготовки студентів-медиків. Грааль науки. 2023. № 24. С. 535–539. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.102 (дата звернення: 15.10.2025).

5. Сікорська О. О., Орду К. С. Комунікативна компетентність як показник професійного іміджу сучасного лікаря. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. Т. 1. № 43. С. 207–212. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-34 (дата звернення: 15.10.2025).

6. Communication skills for future doctors and health professionals: Developing student personas for an interdisciplinary digital course on complementary and alternative medicine (CAM) and health communication / M. Pröbster et al. HCI International 2024 Posters. *Communications in Computer and Information Science.* 2024. Vol 2119. P. 334–343. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-61966-3_36 (дата звернення: 15.10.2025).

7. Лукаш Ю. М., Гришина О. С., Буряк Н. В. Інноваційні підходи до формування soft skills у медичній освіті: освітній компонент «Я-бренд лікаря». *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2024. № 7. DOI:https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.06.29.07 (дата звернення: 15.10.2025).

8. Мирута Н. М., Жовнір В. А. Комунікативна компетентність як важлива складова освіти майбутніх лікарів. *Бізнес Інформ.* 2024. № 7. С. 471–478. DOI: https://doi.org/10.32983/2222-4459-2024-7-471-478 (дата звернення: 15.10.2025).

9. The influence of stereotypes on trust in doctors from patients' perspective: The mediating role of communication / F. Su et al. *Psychology Research and Behavior Management.* 2022. No. 15. P. 3663–3671. DOI: https://doi.org/10.2147/PRBM.S389202 (дата звернення: 15.10.2025).

10. Analysis of occupational therapy students' pedagogical practices for the forging of professional identity and development of professional intelligence: A scoping review / A.-I. Souto-Gómez et al. *Journal of Intelligence.* 2023. Vol. 11. No. 3. Article 48. DOI: https://doi.org/10.3390/jintelligence11030048 (дата звернення: 15.10.2025).

11. Chornous V. P., Husar G. I. Communicative approach to foreign language teaching of future medical workers in higher educational institutions. *Health & Education.* 2025. Vol. 2. P. 223–227. DOI: https://doi.org/10.32782/health-2025.2.30 (дата звернення: 15.10.2025).

12. English workshops with simulated patients and peers reduce medical students' apprehension about speaking in English / P. Codron et al. *Medical Science Educator.* 2025. Vol. 35. P. 21–23. DOI: https://doi.org/10.1007/s40670-024-02217-3 (дата звернення: 15.10.2025).

13. Satienchayakorn N., Sanpatchayapong U. Reflection and English learning in pre-medical students' E-portfolio. Thaitesol Journal. 2025. Vol. 38. No. 1. P. 22–43. URL: https://so05.tci-thaijo.org/index.php/thaitesoljournal/article/view/271725 (дата звернення: 15.10.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

СВІТОВИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

WORLD EXPERIENCE OF TRAINING FUTURE BORDER OFFICERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES BY MEANS OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING

УДК 356.232:796.012
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.33
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Луцький О.Л.,
orcid.org/000-0001-9948-9755
канд. пед. наук, доцент,
заступник директора
Департаменту організації роботи, планування та контролю
Адміністрації Державної прикордонної служби України

Токовенко О.Л.,
orcid.org/0000-0003-0654-3965
ад'юнкт
Національної академії Державної прикордонної служби України

У статті розкрито особливості спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у системі військової освіти провідних країн світу. Обґрунтовано, що формування професійної готовності фахівців прикордонної служби потребує інтеграції фізичного, психологічного та тактичного компонентів у єдиний навчальний процес. На основі компаративного аналізу виявлено та охарактеризовано ключові національні моделі підготовки, зокрема американську, канадську, німецьку, французьку, польську та балтійську. Встановлено, що американська система відрізняється багаторівневим підходом із чіткою диференціацією навантажень відповідно до етапів навчання, тоді як європейські країни орієнтовані на компетентнісні критерії оцінювання, що передбачають перевірку інтегральних показників професійної придатності.

Окреслено провідні тенденції вдосконалення спеціальної фізичної підготовки, серед яких упровадження інтегрованих програм, що поєднують фізичні вправи з тактичними завданнями у умовах психологічного стресу; використання сучасних технологій моніторингу фізіологічних параметрів; розробка індивідуальних тренувальних програм з урахуванням морфофункціональних особливостей курсантів; активізація міжнародної співпраці та уніфікація вимог на основі стандартів НАТО. Підкреслено значення цифровізації тренувального процесу, зокрема застосування біометричних датчиків, платформ аналітики даних та віртуальних симуляторів для формування навичок самоконтролю та управління станом у стресових ситуаціях. Визначено перспективи адаптації світового досвіду до вітчизняної системи професійної підготовки офіцерів-прикордонників, зокрема щодо впровадження багаторівневої моделі навчання, розробки комплексних критеріїв оцінювання готовності, використання інноваційних технологій та розширення міжнародної співпраці. Запропоновано врахувати специфіку оперативно-службової діяльності прикордонних органів України, особливості державного кордону та наявні ресурси для ефективної інтеграції кращих світових практик.

Ключові слова: *готовність, професійна діяльність, засоби спеціальної фізичної підготовки, майбутні офіцери-прикордонники, науковий дискурс, світовий досвід, світові моделі фізичної підготовки.*

The article reveals the peculiarities of special physical training of future border officers in the military education system of the world's leading countries. It is substantiated that the formation of professional readiness of border service specialists requires the integration of physical, psychological and tactical components into a single educational process. On the basis of comparative analysis, key national training models were identified and characterized, including American, Canadian, German, French, Polish and Baltic. It is established that the American system differs in a multi-level approach with a clear differentiation of loads according to the stages of training, while European countries are focused on competence assessment criteria, which provide for the verification of integral indicators of professional suitability.

The leading trends in the improvement of special physical training are outlined, including the implementation of integrated programs that combine physical exercises with tactical tasks in conditions of psychological stress; use of modern technologies for monitoring physiological parameters; development of individual training programs taking into account the morphofunctional characteristics of cadets; activation of international cooperation and unification of requirements based on NATO standards. The importance of digitalization of the training process is emphasized, in particular, the use of biometric sensors, data analytics platforms and virtual simulators for the formation of self-control skills and state management in stressful situations.

Prospects for the adaptation of world experience to the domestic system of professional training of border officers have been determined, in particular regarding the implementation of a multi-level training model, the development of complex criteria for assessing readiness, the use of innovative technologies and the expansion of international cooperation. It is proposed to take into account the specifics of the operational and service activities of the border authorities of Ukraine, the peculiarities of the state border and the available resources for the effective integration of the best global practices.

Key words: *readiness, professional activity, means of special physical training, future border officers, scientific discourse, world experience, world models of physical training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У контексті забезпечення національної безпеки та територіальної цілісності України професійна підготовка офіцерського складу прикордонного відомства набуває характеру стратегічного завдання. Ефективність виконання оперативно-службових та бойових обов'язків у цій сфері безпосередньо залежить від рівня фізичної, психічної та професійної готовності кожного фахівця, що обумовлює необхідність створення високоефективної системи підготовки. Особливе місце у цьому процесі відводиться спеціальній фізичній підготовці, яка виступає інтегративним компонентом формування професійно важливих якостей майбутніх

офіцерів-прикордонників. На відміну від загальної фізичної підготовки, вона спрямована на розвиток конкретних фізичних якостей, навичок та психофізіологічних характеристик, що відповідають специфіці службово-бойової діяльності в умовах охорони державного кордону.

Вимоги до фахівців прикордонного відомства характеризуються значною динамічністю та ускладненням, що зумовлює пошук оптимальних шляхів удосконалення навчальних програм. У зв'язку з цим досвід провідних країн світу щодо організації спеціальної фізичної підготовки у військових навчальних закладах стає об'єктом ретельного наукового аналізу. Дослідження різних світових моделей, серед яких американська, канадська, німецька, французька, польська та балтійська системи, дозволяє виявити як універсальні принципи, так і унікальні методичні підходи до формування професійної готовності. Компаративний аналіз дає змогу ідентифікувати найбільш ефективні практики, що поєднують розвиток фізичної витривалості, психологічної стійкості, тактичного мислення та здатності діяти в умовах невизначеності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності через призму спеціальної фізичної підготовки охоплюють широкий спектр наукових підходів, що включають фізіологічні, психологічні та педагогічні аспекти, зокрема: вплив спеціальних фізичних вправ на формування професійно важливих якостей, обґрунтовуючи необхідність індивідуалізованого підходу до тренувань з урахуванням специфіки служби; взаємозв'язок фізичної підготовленості та стресостійкості, довівши, що регулярні спеціальні навантаження підвищують адаптаційні можливості організму в екстремальних умовах; формування практичних навичок, таких як рукопашний бій і подолання перешкод; інтеграцію психологічної та фізичної підготовки, доводячи, що тренування, спрямовані на розвиток когнітивної витримки, покращують прийняття рішень під тиском; адаптація методик спеціальної фізичної підготовки до сучасних викликів, включаючи гібридні загрози; дослідження мотиваційного компоненту, з доведенням, що особиста зацікавленість курсантів у вдосконаленні навичок безпосередньо впливає на їх професійну ефективність [1–7].

Мета статті – виявити та охарактеризувати провідні світові підходи до спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу. Особливого значення набуває вивчення досвіду провідних країн світу щодо організації спеціальної фізичної підготовки у військових навчальних закладах.

Аналізуючи систему підготовки у Сполучених Штатах Америки, слід зазначити, що Академія берегової охорони США (United States Coast Guard Academy) реалізує інтегрований підхід до формування професійних якостей курсантів. Зокрема, фізична підготовка розглядається не як ізольований компонент, а як невід'ємна складова загального процесу становлення офіцера. Програма передбачає обов'язкові щоденні фізичні тренування, які включають кардіоваскулярні навантаження, силову підготовку та функціональний тренінг. Водночас американська модель характеризується чітко визначеними стандартами фізичної готовності, які курсанти повинні демонструвати на кожному етапі навчання [8].

Подібний підхід простежується і в канадській системі підготовки, де Королівський військовий коледж Канади приділяє значну увагу розвитку витривалості та психологічної стійкості майбутніх офіцерів. Принциповою особливістю канадської моделі є акцент на командній роботі під час виконання фізичних вправ, що сприяє формуванню лідерських якостей та навичок взаємодії в екстремальних умовах.

Що стосується країн Балтії, то Литва, Латвія та Естонія, маючи спільний історичний досвід та географічне розташування, виробили специфічні підходи до фізичної підготовки прикордонників. Литовська школа прикордонників (Lietuvos pasieniečių mokykla) інтегрує у навчальний процес елементи тактичної медицини та дій в умовах гібридних загроз. Натомість латвійські та естонські навчальні заклади роблять наголос на розвитку адаптивних здібностей курсантів до швидкої зміни оперативної обстановки, що відображається у специфічних фізичних вправах та тренінгах [9].

Польський досвід заслуговує на окрему увагу, оскільки Академія прикордонної служби у Кентшині (Akademia Nauk Stosowanych w Kętrzynie) демонструє ефективне поєднання традиційних методик з інноваційними технологіями. Зокрема, широко використовуються симулятори для відпрацювання дій у критичних ситуаціях, які одночасно створюють значне фізичне навантаження та вимагають швидкого прийняття рішень.

Німецька система військової освіти традиційно вирізняється своєю системністю та науковою обґрунтованістю. Федеральна академія оборони Німеччини (Führungsakademie der Bundeswehr) розробила комплексну методику оцінювання фізичної готовності, яка враховує не лише силові та швидкісні показники, а й функціональні можливості організму за тривалих навантажень. Більше того, німецькі фахівці приділяють особливу увагу профілактиці травматизму та науковому супроводу тренувального процесу, залучаючи спеціалістів у галузі спортивної медицини та біомеханіки.

Французька модель, реалізована в Сен-Сірській військовій академії (École Spéciale Militaire de Saint-Cyr), характеризується акцентом на розвиток індивідуальних лідерських якостей через

фізичні випробування. Французькі методисти виходять з того, що подолання фізичних труднощів формує вольові якості та здатність керувати підлеглими в складних умовах. Відтак програма підготовки включає багатоденні марш-кидки, орієнтування на місцевості та інші випробування, що вимагають максимальної мобілізації фізичних та психологічних ресурсів.

Іспанська система, представлена Загальною військовою академією в Сарагосі (Academia General Militar), демонструє збалансований підхід, який поєднує європейські стандарти фізичної підготовки з урахуванням специфіки середземноморського регіону. Особливістю є включення до програми елементів єдиноборств та рукопашного бою, що обґрунтовується необхідністю готовності до різноманітних сценаріїв застосування сили.

Узагальнюючи, можна констатувати, що провідною тенденцією у зарубіжних прикордонних академіях є відхід від сегментованого підходу до навчання на користь інтегрованих програм. Наприклад, навчальні заклади країн НАТО широко практикують проведення комплексних навчань, під час яких курсанти одночасно вирішують тактичні завдання, перебуваючи під значним фізичним навантаженням та психологічним тиском. Такий підхід дозволяє сформувати стійкі навички прийняття рішень в умовах, наближених до реальних оперативних ситуацій [10].

Отже, що світова практика демонструє рух до інтеграції різних моделей та методик з метою створення всеосяжних систем підготовки, здатних забезпечити формування високопрофесійних фахівців, готових до виконання складних завдань в умовах невизначеності та підвищеного ризику.

Слід наголосити, що сучасний етап розвитку військової освіти характеризується інтенсивними процесами модернізації, які охоплюють усі аспекти підготовки майбутніх офіцерів, включаючи систему спеціальної фізичної підготовки. Трансформація цієї сфери зумовлена як технологічним прогресом, так і змінами у характері безпекових викликів, що потребують нових підходів до формування професійних компетентностей прикордонників.

Революційні зміни у сфері фізичної підготовки пов'язані з масштабним впровадженням цифрових технологій та носимих пристроїв (wearable technology), які кардинально трансформують можливості контролю та управління тренувальним процесом. Провідні військові академії країн НАТО активно інтегрують у навчальний процес різноманітні біометричні датчики, які забезпечують безперервний моніторинг фізіологічних параметрів курсантів під час виконання фізичних вправ та оперативних завдань [11].

Зокрема, американські навчальні заклади використовують розширені системи відстеження, що включають пульсометри, акселерометри, датчики рівня оксигенації крові та моніторинг якості сну. Ці пристрої, інтегровані у єдину цифрову платформу, дозволяють не лише фіксувати поточний стан курсанта, а й аналізувати динаміку показників протягом тривалого періоду. Така система забезпечує можливість раннього виявлення ознак перетренованості, фізичного або психологічного виснаження, що є критично важливим для профілактики травматизму та збереження здоров'я майбутніх офіцерів.

Німецька Bundeswehr впровадила інноваційну платформу BioMonitor, яка агрегує дані з різних джерел та використовує алгоритми машинного навчання для прогнозування оптимальних режимів навантаження. Система автоматично коригує індивідуальні плани тренувань на основі аналізу великих масивів даних, враховуючи не лише фізичні параметри, а й психоемоційний стан курсанта, якість відновлення та зовнішні фактори впливу. Більше того, технологія дозволяє моделювати вплив різних тренувальних протоколів на функціональний стан організму, оптимізуючи співвідношення навантаження та відновлення. Французькі військові фахівці розробили систему віртуального супроводу тренувань, яка поєднує носимі датчики з технологіями доповненої реальності. Курсанти отримують візуалізацію своїх фізіологічних показників у режимі реального часу, що сприяє розвитку навичок самоконтролю та свідомого управління власним фізичним станом. Така технологія особливо ефективна під час навчання техніці дихання, контролю частоти серцевих скорочень у стресових ситуаціях та раціонального розподілу енергії під час тривалих операцій.

Парадигмальний зсув у підходах до фізичної підготовки проявляється у переході від уніфікованих програм до персоналізованих тренувальних систем, що враховують індивідуальні особливості кожного курсанта. Цей тренд базується на визнанні факту, що різні особи мають відмінні генетичні передумови, морфофункціональні характеристики та швидкість адаптації до навантажень, що потребує диференційованого підходу для досягнення оптимальних результатів [12].

Скандинавські країни, зокрема Швеція та Норвегія, впровадили концепцію адаптивних тренувальних циклів, які динамічно змінюються залежно від прогресу курсанта. Система передбачає регулярне тестування та корекцію програм з використанням складних математичних моделей, що прогнозують оптимальні траєкторії розвитку фізичних якостей. Характерною особливістю є інтеграція біологічних ритмів індивіда у планування навантажень, що підвищує ефективність тренувального процесу та мінімізує ризики перенапруження.

Італійські військові академії встановили партнерські відносини з провідними футбольними клубами серії А, запозичуючи методики розвитку швидкісно-силових якостей, тактичного мислення та командної

взаємодії. Такий міждисциплінарний обмін досвідом збагачує арсенал засобів фізичної підготовки та сприяє впровадженню інноваційних підходів.

Важливим аспектом модернізації є уніфікація систем оцінювання фізичної підготовленості на основі стандартів НАТО, зокрема документів серії STANAG (Standardization Agreement). Стандарт STANAG 2560 визначає мінімальні вимоги до фізичної підготовленості військовослужбовців країн Альянсу, забезпечуючи сумісність та взаємозамінність підрозділів у міжнародних операціях.

Впровадження цих стандартів у навчальних закладах країн-членів НАТО та держав-партнерів дозволяє об'єктивно порівнювати рівень підготовки курсантів різних країн та забезпечує прозорість освітнього процесу. Система передбачає періодичне тестування за єдиними протоколами, що включають оцінку витривалості, м'язової сили, швидкості та спритності. Результати фіксуються у стандартизованих форматах та можуть бути використані для сертифікації готовності військовослужбовців до участі у спільних операціях.

Отже, модернізація систем фізичної підготовки у військових навчальних закладах світу є комплексним процесом, що охоплює технологічні, методичні та організаційні інновації, спрямовані на підвищення ефективності професійного становлення майбутніх офіцерів прикордонних відомств [13].

Отже, аналіз зарубіжного досвіду свідчить про пріоритетність комплексного підходу до підготовки майбутніх офіцерів прикордонних відомств, за якого фізична підготовка розглядається як базовий, але не ізольований компонент професійного становлення. Перспективним напрямом є адаптація кращих практик з урахуванням національних особливостей та специфіки завдань, що стоять перед прикордонними органами України.

Висновки. Проведене дослідження зарубіжного досвіду організації спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів прикордонних відомств дозволяє сформулювати кілька принципових положень, що мають методологічне та практичне значення для вдосконалення вітчизняної системи підготовки фахівців.

Компаративний аналіз систем фізичної підготовки у військових навчальних закладах країн НАТО та Європейського Союзу виявив чітку тенденцію до відмови від розгляду фізичного розвитку як автономної складової професійного становлення офіцера. Натомість провідні академії реалізують інтегровані програми, що органічно поєднують фізичну, психологічну та тактичну підготовку, створюючи цілісний освітній процес. Така інтеграція забезпечує формування не просто фізично розвинених фахівців, а офіцерів, здатних ефективно застосовувати свої можливості у контексті конкретних оперативних завдань.

Багаторівнева система підготовки, апробована у Сполучених Штатах, демонструє високу ефективність завдяки послідовному нарощуванню складності навантажень та чіткій диференціації завдань на різних етапах навчання. Принциповим є те, що така система дозволяє уникнути перевантажень на початкових етапах та забезпечує оптимальну адаптацію організму до професійних вимог. Водночас компетентнісний підхід, реалізований у Польщі та Литві, акцентує увагу на функціональній готовності курсантів, що передбачає оцінку інтегральних показників професійної придатності замість ізольованих фізичних якостей.

Для української системи підготовки офіцерів прикордонної служби досвід зарубіжних країн може бути корисним у декількох аспектах: запровадження багаторівневої моделі з чіткою диференціацією завдань на різних етапах навчання, розробка системи комплексного оцінювання професійної готовності замість ізольованого тестування фізичних якостей, поступове впровадження цифрових технологій моніторингу функціонального стану курсантів та налагодження системної співпраці з науковими установами спортивного профілю. При цьому необхідно враховувати специфічні умови функціонування вітчизняної прикордонної служби, географічні особливості державного кордону України та наявні матеріально-технічні ресурси.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК*:*

1. Бабійчук В. В. Спеціальна фізична підготовка військовослужбовців: методичний аспект. *Наука і оборона*. 2021. № 1. С. 22–28.

2. Бойко В. В. Психологічні чинники професійної готовності офіцерів прикордонної служби. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2019. Вип. 3. С. 12–20.

3. Бондаренко В. О. Оптимізація фізичної підготовки співробітників правоохоронних органів. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2020. № 3. С. 40–47.

4. Головачов В. І. Спеціальна фізична підготовка прикордонників: стан та перспективи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2018. Вип. 4. С. 55–62.

5. Джуринський О. В. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх офіцерів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2017. Вип. 148. С. 78–85.

6. Демченко В. А. Інноваційні методи фізичної підготовки у силових структурах. К.: НУОУ, 2019. 145 с.

7. Запорожан В. В. Сучасні підходи до фізичної підготовки військових. *Вісник Львівського державного університету фізичної культури*. 2017. Вип. 18. С. 33–39.

8. Коваленко В. М. Вплив спеціальних вправ на бойову готовність військовослужбовців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 10. С. 89–95.

9. Литвиненко О. В. Фізична підготовка як компонент професійної готовності курсантів. *Педагогіка,*

психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2016. № 5. С. 25–30.

10. Лисенко В. Г. Фізична підготовка у системі МВС: проблеми та шляхи вдосконалення. Х. : ХНУВС, 2018. 132 с.

11. Марченко С. В. Спеціальна фізична підготовка у контексті бойової готовності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2019. № 5. С. 72–80.

12. Петров Р. В. Методика фізичного тренування для спецпідрозділів. Одеса: ОДУВС, 2021. 168 с.

13. Черненко В. О. Ефективність спеціальних засобів фізичної підготовки у військовій освіті. *Наука в олімпійському спорті*. 2020. № 2. С. 45–52.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ПРОЦЕСУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ БЛОК ПЕДАГОГІЧНОЇ РАМКИ DEVOPS ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ IT-ФАХІВЦІВ

PROCESS AND TECHNOLOGICAL BLOCK OF THE DEVOPS PEDAGOGICAL FRAMEWORK AS A FACTOR OF INNOVATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF IT SPECIALISTS

УДК 378.147:004.89:004.42
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.34
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Лучкевич М.М.,
orcid.org/0000-0002-2196-252X
канд. фіз.-мат. наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних систем та мереж
Національного університету «Львівська політехніка»

У статті висвітлено роль процесуально-технологічного блоку педагогічної рамки DevOps як ключового компонента інноваційної системи підготовки майбутніх IT-фахівців. DevOps розглядається не лише як технологічна концепція, а як педагогічна методологія, що поєднує принципи автоматизації, співпраці та безперервного вдосконалення. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та структурний опис процесуально-технологічного блоку DevOps, визначення його функцій, складових та інструментарію реалізації у навчальному процесі. Аналіз сучасних наукових джерел показав, що DevOps трактується як соціотехнічна система, у якій поєднуються культурна трансформація та технологічна автоматизація. Науковці також розвивають педагогічну інтерпретацію DevOps як інтегрованої освітньої моделі, у якій узгоджуються цільовий, змістовий, процесуально-технологічний і результативний блоки.

Процесуально-технологічний блок виступає операційним ядром DevOps-освіти, що об'єднує методичний, технологічний, організаційний та комунікаційний рівні діяльності. Методичний рівень охоплює проєктне, проблемно-пошукове й симуляційне навчання; технологічний – застосування інструментів CI/CD, Docker, Kubernetes, Jenkins; організаційний – роботу в DevOps-лабораторіях; комунікаційний – зворотний зв'язок і моніторинг за допомогою Jira, Trello, Slack, Wiki.

Реалізація цього блоку забезпечує формування DevOps-компетентності майбутніх IT-фахівців, яка поєднує когнітивні, діяльнісні, комунікативні та рефлексивні компоненти. Практичне впровадження описаної моделі сприяє цифровій трансформації освітнього середовища, оптимізації навчальних процесів і підвищенню ефективності командної роботи студентів. Подальші дослідження доцільно спрямувати на оцінювання ефективності цього блоку та розроблення KPI-індикаторів для DevOps-орієнтованого навчання.

Ключові слова: *DevOps-освіта, педагогічна рамка DevOps, процесуально-технологічний блок, командне навчання*

The article emphasises the importance of the procedural and technological components of the DevOps pedagogical framework in training the next generation of IT professionals. DevOps is considered not only a technological concept, but also a pedagogical methodology combining the principles of automation, collaboration, and continuous improvement. This study aims to provide a theoretical justification and structural description of the DevOps procedural and technological block, defining its functions, components and implementation tools within the educational process.

Analysis of contemporary scientific sources shows that DevOps is understood as a socio-technical system combining cultural transformation and technological automation. Researchers are also developing a pedagogical interpretation of DevOps as an integrated educational model that harmonises the target, content, procedural-technological and result-oriented blocks.

The procedural and technological block forms the operational core of DevOps education by combining the methodological, technological, organisational, and communication levels of activity. The methodological level encompasses project-based, problem-solving, and simulation learning. The technological level involves the use of CI/CD, Docker, Kubernetes, and Jenkins tools. The organisational level involves working in DevOps laboratories, while the communication level involves providing feedback and monitoring using Jira, Trello, Slack, and Wiki.

Implementing this block ensures that future IT specialists develop DevOps competence, combining cognitive, activity, communication and reflective components. Implementing the described model in practice contributes to the digital transformation of the educational environment, optimises educational processes and improves the effectiveness of student teamwork. Further research should focus on evaluating the effectiveness of this block and developing KPI indicators for DevOps-oriented learning.

Key words: *DevOps education, DevOps pedagogical framework, procedural and technological block, team learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна підготовка фахівців з інформаційних технологій потребує переосмислення методів, засобів і технологій навчання в умовах стрімкої цифровізації суспільства та глобальної конкуренції на ринку праці. Традиційні форми організації освітнього процесу вже не забезпечують достатнього рівня інтеграції між теоретичними знаннями та практичними навичками, що вимагає переходу до нових педагогічних моделей, заснованих на принципах гнучкості, колаборації та постійного вдосконалення.

Однією з найактуальніших тенденцій у професійній освіті IT-галузі є впровадження методології DevOps – інноваційного підходу до організації командної діяльності, автоматизації життєвого циклу програмного забезпечення та забезпечення безперервного зворотного зв'язку. DevOps, що поєднує філософію спільної відповідальності, технологічні інструменти CI/CD, моніторингу, контейнеризації та інфраструктури як коду, поступово трансформується у педагогічну площину як модель інтеграції технічних і соціальних аспектів навчання.

У цьому контексті DevOps може розглядатися не лише як технологічний стандарт IT-індустрії, а й як педагогічна парадигма, орієнтована на розвиток когнітивної, діяльнісної, комунікативної

та рефлексивної компетентностей студентів. Вона формує вміння працювати в умовах швидких змін, взаємозалежності процесів і колективної відповідальності за кінцевий результат.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна наукова думка розглядає DevOps не лише як технічну практику автоматизації процесів розроблення програмного забезпечення, а як соціотехнічну систему безперервного вдосконалення (continuous improvement system), у центрі якої перебувають взаємодія, колаборація й навчання.

Як зазначають автори [1–3], філософія DevOps передбачає заміну лінійного підходу до створення програмного забезпечення циклічним, орієнтованим на швидкий зворотний зв'язок і спільну відповідальність команди за результат. Книга [4] підкреслює роль DevOps як культурної трансформації організаційного мислення, що формує умови для гнучкого управління знаннями й ефективної міжфункціональної взаємодії.

У роботі [5] DevOps трактується як екосистема навчання, де основними рушіями змін є прозорість, автоматизація та експериментування. Ці принципи в освітньому вимірі стають підґрунтям для формування компетентностей, орієнтованих на командну діяльність, саморефлексію та кросдисциплінарність. Дослідження [6] підтверджую', що у процесі впровадження DevOps особливе значення має методологічна адаптація інженерних процесів до навчального середовища, що дозволяє студентам не лише відтворювати технічні процедури, а й розуміти їхню дидактичну логіку.

У цьому контексті роботи [7, 8] пропонують педагогічну інтерпретацію DevOps як моделі інтегрованого навчання, у якій технологічні практики CI/CD, контейнеризації, моніторингу й автоматизації переносяться у навчальний процес. Дослідники доводить, що DevOps може функціонувати як педагогічна методологія, що об'єднує цільовий, змістовий, процесуально-технологічний і результативний блоки, забезпечуючи єдність між цифровими технологіями, педагогічними принципами та командними формами діяльності студентів.

Попри значні теоретичні напрацювання, залишається відкритим питання педагогічної операціоналізації DevOps – тобто визначення конкретних методів і засобів реалізації процесуально-технологічного блоку в освітній практиці. Недостатньо дослідженими є взаємозв'язки між етапами DevOps-циклу (планування, інтеграція, тестування, реліз, моніторинг) та дидактичними принципами навчання у вищій школі. Також бракує емпіричних даних щодо впливу DevOps-інструментів на формування командної взаємодії, критичного мислення й рефлексії студентів у цифрових навчальних середовищах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наявні дослідження не пропонують цілісної системи процесуально-технологічної організації DevOps-орієнтованого навчання, яка б поєднувала педагогічні принципи (системність, колаборативність, безперервність, рефлексивність) із технологічними складовими (CI/CD-пайплайни, контейнери, хмарні середовища). Відсутня чітка типологія форм і методів, що забезпечують педагогічну адаптацію DevOps-процесів.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати та структурно описати процесуально-технологічний блок педагогічної рамки DevOps, визначивши його складові, педагогічні функції, інструментарій та логіку реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Процесуально-технологічний блок педагогічної рамки DevOps виконує функцію операційного ядра освітньої моделі, що забезпечує практичну реалізацію принципів DevOps у навчальному середовищі.

Він поєднує методичні, технологічні, організаційні та комунікаційні рівні діяльності, які взаємодіють між собою за логікою безперервного вдосконалення. У результаті формується цілісна педагогічна система, орієнтована на активне залучення студентів до спільної проєктної діяльності, автоматизації навчальних процесів, взаємного контролю й обміну знаннями.

З метою візуалізації взаємозв'язків між компонентами цього блоку побудовано узагальнену структурно-функціональну схему (рис. 1) та аналітичну таблицю (табл. 1), які відображають його основні рівні, педагогічні функції й очікувані результати.

На рисунку 1 подано узагальнену структуру процесуально-технологічного блоку педагогічної рамки DevOps, що складається з чотирьох взаємопов'язаних рівнів: методичного, технологічного, організаційного та комунікаційного.

Методичний рівень забезпечує використання активних форм навчання – проєктних, проблемно-пошукових, симуляційних завдань, які моделюють реальні сценарії DevOps-процесів.

Технологічний рівень реалізується через застосування інструментів CI/CD, Docker, Kubernetes, Ansible, Prometheus, Jenkins, GitLab для автоматизації та моніторингу навчальних дій.

Організаційний рівень орієнтований на створення навчальних DevOps-лабораторій і контейнеризованих середовищ, у яких студенти виконують ролі Dev/Test/Ops, формуючи навички колаборації.

Комунікаційний рівень включає системи обміну знаннями, дашборди, трекери завдань (Wiki, ChatOps), що підтримують постійний зворотний зв'язок і саморегуляцію.

Усі рівні взаємодіють у межах педагогічної рамки DevOps, утворюючи єдине навчальне середовище, спрямоване на формування DevOps-компетентності майбутніх IT-фахівців.

Таблиця 1 деталізує складові процесуально-технологічного блоку, окреслюючи для кожного рівня його основний зміст, педагогічні функції, інструментарій і очікувані результати.

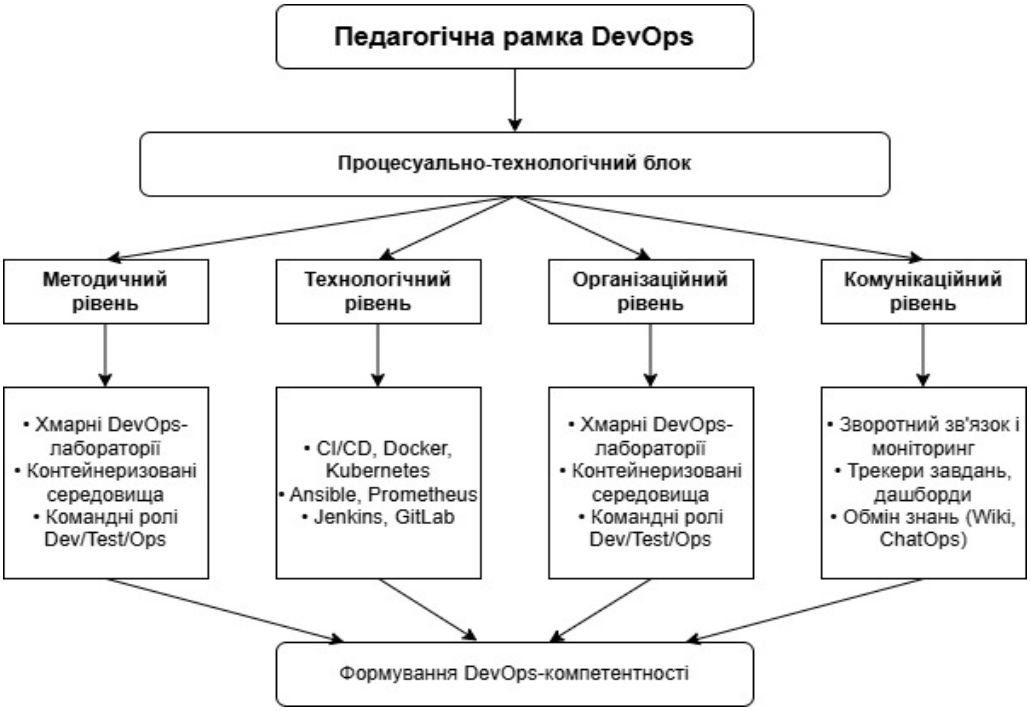


Рис. 1. Процесуально-технологічний блок педагогічної рамки DevOps

Таблиця 1

Структура та функції процесуально-технологічного блоку педагогічної рамки DevOps

Рівень реалізації	Основний зміст	Педагогічна функція	Інструменти та технології	Очікуваний результат
Методичний	Використання проєктного, проблемно-пошукового, симуляційного навчання	Формування аналітичного мислення, здатності до вирішення практичних завдань	Кейси, DevOps-хакатони, симулятори релізів	Розвиток практичного досвіду й рефлексії
Технологічний	Автоматизація освітніх процесів через DevOps-інструменти	Формування технологічної компетентності	GitLab CI/CD, Docker, Kubernetes, Jenkins	Здатність інтегрувати DevOps-технології у робочі процеси
Організаційний	Побудова навчальних DevOps-лабораторій, розподіл ролей у командах	Розвиток колаборативних навичок і командної відповідальності	Хмарні сервіси, контейнеризовані середовища	Ефективна взаємодія у віртуальних командах
Комунікаційний	Моніторинг прогресу, зворотний зв'язок, обмін знаннями	Формування культури DevOps-співпраці	Jira, Trello, Slack, Grafana, Wiki	Самоорганізація, спільне прийняття рішень

Таблиця 1 відображає логіку переходу від педагогічних методів (проєктне, симуляційне навчання) до технологічних практик (автоматизація, CI/CD, контейнеризація) й організаційно-комунікаційних рішень (хмарні лабораторії, трекери завдань, Wiki).

Таке поєднання дозволяє інтегрувати технічні засоби DevOps у навчальний процес, забезпечуючи формування не лише технологічної, а й командної, рефлексивної та комунікативної компетентностей студентів.

Висновки. Процесуально-технологічний блок педагогічної рамки DevOps є ключовою складовою інтеграції DevOps-підходу в освіту та виступає практичним механізмом реалізації принципів системності, колаборації й безперервного вдосконалення. Його функціонування забезпечує перехід від традиційних лекційно-орієнтованих методів навчання до ітеративно-командних форм освітньої взаємодії, які моделюють реальні процеси життєвого циклу програмного забезпечення.

В основі цього блоку лежить поєднання педагогічних технологій із інженерними DevOps-практиками – автоматизацією збірки, тестування, розгортання та моніторингу освітніх продуктів і результатів навчання. Завдяки використанню CI/CD-підходів, систем контролю версій, контейнеризації та аналітики даних створюється середовище, у якому студенти не лише засвоюють навчальний матеріал, а й вчаться працювати у спільних цифрових просторах, підтримуючи високу якість спільного результату.

Реалізація процесуально-технологічного блоку сприяє формуванню DevOps-компетентності

як інтегрованої професійної якості майбутнього IT-фахівця, що поєднує когнітивний, діяльнісний, комунікативний і рефлексивний компоненти. Вона розвиває здатність студентів до самостійного прийняття рішень, аналітичного мислення, взаємної підтримки та гнучкої адаптації до технологічних змін.

У перспективі розгортання цього блоку може стати основою для створення адаптивних освітніх середовищ нового покоління, де DevOps-підхід виступатиме не лише інструментом технологічної інтеграції, а й моделлю освітньої культури, орієнтованої на співпрацю, відповідальність і постійне професійне зростання.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження доцільно спрямувати на поглиблене обґрунтування методів і моделей оцінювання ефективності процесуально-технологічного блоку педагогічної рамки DevOps. Зокрема, актуальним є створення системи KPI-індикаторів (Key Performance Indicators), яка дозволить вимірювати рівень сформованості DevOps-компетентностей, динаміку командної взаємодії, ступінь автоматизації освітніх процесів і якість досягнутих результатів навчання.

Важливим напрямом подальших розвідок є емпірична перевірка результативності DevOps-орієнтованого навчання у закладах вищої освіти різних профілів – технічних, педагогічних, інформаційно-комунікаційних. Така перевірка має включати як кількісні (тестування, анкетування, порівняльний аналіз), так і якісні методи (експертне оцінювання, кейс-аналіз, спостереження за груповою динамікою).

Доцільним також видається дослідження інтеграційних механізмів між процесуально-технологічним і змістовим блоками DevOps-освіти, що забезпечуватиме цілісність педагогічної системи. Перспективним є вивчення впливу DevOps-підходу на розвиток критичного мислення, саморефлексії та здатності студентів до самостійного проєктування власної освітньої траєкторії.

У подальшому необхідним є створення цифрових платформ і симуляційних середовищ для моделювання освітніх DevOps-процесів, які дадуть змогу відтворювати реальні виробничі сценарії, збирати дані для освітньої аналітики та формувати науково обґрунтовані рекомендації щодо вдосконалення педагогічних практик.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Leite, Leonardo, et al. A survey of DevOps concepts and challenges. *ACM computing surveys (CSUR)* 52.6 (2019): 1-35. https://doi.org/10.1145/3359981

2. Gokarna, Mayank, and Raju Singh. DevOps: a historical review and future works. 2021 International Conference on Computing, Communication, and Intelligent Systems (ICCCIS). IEEE, 2021. 10.1109/ICCCIS51004.2021.9397235

3. Faustino, João, et al. DevOps benefits: A systematic literature review. Software: Practice and Experience 52.9 (2022): 1905–1926. https://doi.org 10.1002/spe.3096

4. Davis, Jennifer, and Ryn Daniels. Effective DevOps: building a culture of collaboration, affinity, and tooling at scale. O'Reilly Media, Inc., 2016.

5. Kim, Gene, et al. The DevOps handbook: How to create world-class agility, reliability, & security in technology organizations. It Revolution, 2021.

6. Jabbari, Ramtin, et al. What is DevOps? A systematic mapping study on definitions and practices. Proceedings of the scientific workshop proceedings of XP2016. 2016. https://doi.org/10.1145/2962695.2962707

7. Luchkevych, Mykhailo, Viktoriia Luchkevych, and Iryna Shakleina. Mobile DevOps in Education: Practical Training through Application Development. International Journal of Interactive Mobile Technologies 19.15 (2025). https://doi.org/10.3991/ijim.v19i15.55531

8. Luchkevych M. The impact of DevOps methodologies on the development of IT students'digital competencies. Information Technologies and Learning Tools 108.4 (2025): 53. 10.33407/itlt.v108i4.6057

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК В ОСВІТІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

FEEDBACK IN EDUCATION AS A MEANS OF FOSTERING STUDENTS' SUBJECTIVITY

УДК 378.147:316.6
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.35
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Маковєй О.М.,
orcid.org/0000-0002-8979-7866
ст. викладач кафедри іноземних мов Національного аерокосмічного університету «Харківський авіаційний інститут»

Статтю присвячено дослідженню проблеми організації ефективного зворотного зв'язку у сучасному освітньому процесі, який розглядається як ключовий механізм підвищення результативності навчання та розвитку суб'єктності здобувача освіти. Зворотний зв'язок інтерпретується не тільки як інструмент перевірки та контролю результатів навчальної діяльності, а насамперед як складова освітньої взаємодії, що забезпечує умови для усвідомленої корекції навчальних стратегій, розвитку критичного мислення, підвищення внутрішньої мотивації та активізації пізнавальної активності здобувачів освіти.

У дослідженні проаналізовано сучасні наукові підходи та практичні напрацювання щодо організації зворотного зв'язку, що дало змогу уточнити його сутнісні характеристики та визначити чинники, від яких залежить його ефективність. Значну увагу приділено бар'єрам і труднощам, що знижують результативність освітньої взаємодії: орієнтації здобувачів освіти переважно на оцінки, формальному характеру зауважень, відсутності конструктивних рекомендацій, страху негативної критики, проявам захисної поведінки під час отримання зауважень, а також недоречному часові чи місцю їх надання.

У статті наголошено на важливості своєчасності, конструктивності та персоналізації зворотного зв'язку як провідних умов його позитивного впливу на навчальну діяльність здобувачів освіти. Доведено, що систематичне використання якісного зворотного зв'язку сприяє розвитку самостійності, відповідальності, здатності до рефлексії та водночас підвищує ефективність навчального процесу. Окремо наголошено, що зворотний зв'язок слід розглядати не лише як техніку педагогічної взаємодії, а і як важливий елемент інноваційного освітнього середовища, орієнтованого на партнерство між викладачем та здобувачем освіти, підтримку індивідуальних освітніх траєкторій та формування внутрішньої мотивації до навчання.

Ключові слова: *зворотний зв'язок, навчальна діяльність, суб'єктність студента, мотивація, освітній процес, якість навчання.*

The article is devoted to the study of the problem of organizing effective feedback in the modern educational process, which is recognized as a key mechanism for enhancing learning outcomes and promoting students' subjectivity. Feedback is interpreted not merely as a tool for assessing or controlling educational results, but primarily as an integral component of educational interaction that facilitates conscious adjustment of learning strategies, development of critical thinking, increased intrinsic motivation, and activation of students' cognitive activity.

The study examines contemporary theoretical perspectives and practical approaches to feedback implementation, allowing for the clarification of its essential characteristics and identification of factors influencing its effectiveness. Particular attention is given to barriers and challenges that reduce the impact of feedback, including students' overemphasis on grades, the formal or superficial nature of comments, the absence of constructive recommendations, fear of negative criticism, defensive reactions to feedback, and inappropriate timing or context of its delivery.

The article highlights the importance of timely, constructive, and personalized feedback as necessary prerequisites for promoting successful learning outcomes. It has been demonstrated that the systematic use of high-quality feedback contributes to the development of students' independence, responsibility, and reflective skills, while simultaneously improving the overall efficacy of the educational process. Moreover, feedback is presented not only as a pedagogical instrument but as a crucial element of an innovative educational environment that encourages teacher-student partnership, supports individual learning trajectories, and nurtures intrinsic motivation for learning.

Key words: *feedback, learning activities, student agency, motivation, educational process, quality of learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасній вищій освіті зворотний зв'язок є ключовим фактором підвищення ефективності освітнього процесу, оскільки він безпосередньо впливає на формування мотивації, розвиток критичного мислення та здатність здобувачів освіти до саморегуляції. Його своєчасність та конструктивний характер дозволяють не лише оцінювати результати, а й спрямовувати навчальну діяльність, сприяючи підвищенню суб'єктності здобувачів освіти [1, с. 44].

Формування суб'єктності розглядається як важливий результат освітнього процесу, адже воно відображає здатність особистості діяти активно, автономно та відповідально, здійснювати вибір і трансформувати власне життя. Суб'єктність поєднує когнітивні, діяльнісні та ціннісні відносини особистості зі світом, що робить її ключовою основою розвитку студентської суб'єктної позиції [2, с. 57].

Формування суб'єктності здобувачів освіти також тісно пов'язане зі здатністю університету створювати освітній простір, який функціонує як система взаємодій і забезпечує включення студента в загальний освітній процес, відкриваючи можливості для особистого та професійного розвитку [3, 2011].

Дослідження останніх років в Україні підтверджують, що ефективний зворотний зв'язок безпосередньо сприяє розвитку автономності та саморегуляції здобувачів освіти. Персоналізований

та конструктивний зворотний зв'язок стимулює здобувачів освіти до усвідомленого вибору освітніх стратегій та підвищує рівень їхньої суб'єктної позиції [4, с. 19].

Як наслідок, зворотний зв'язок не обмежується функцією контролю чи оцінювання, а перетворюється на інструмент формування суб'єктності, сприяючи гармонійному розвитку здобувача освіти як активного учасника освітнього процесу. Це вимагає від викладачів інтеграції різних форм і каналів зворотного зв'язку, які б забезпечували конструктивність, своєчасність та орієнтацію на розвиток індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у вивчення ролі зворотного зв'язку в освітньому процесі здійснили українські дослідники, розглядаючи його як багатогранний психологічний і педагогічний механізм. Т. Яценко інтерпретує зворотний зв'язок як інструмент взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, що сприяє усвідомленню особистого сенсу навчання [5, с. 54]. Л. Карамушка підкреслює важливість навичок самооцінки, які становлять невід'ємний елемент цієї системи [6, с. 112], тоді як Н. Бордовська звертає увагу на моделях її ефективного впровадження та їхньому впливі на розвиток самостійного мислення [7, с. 78].

У контексті вищої освіти проблематика зворотного зв'язку нерозривно пов'язане з формуванням студентської суб'єктності. Так, О. Г. Злобіна визначає її як результат впливу освітнього середовища та наголошує на важливості педагогічних механізмів, що стимулюють активну особистісну позицію здобувача освіти [8, с. 41]. Л. Г. Сокурянська розглядає ціннісні орієнтири становлення соціальної суб'єктності студентів у контексті суспільних трансформацій, демонструючи, як зворотний зв'язок сприяє формуванню відповідальної освітньої ідентичності [9, с. 58]. У сучасних прикладних дослідженнях особлива увага приділяється практичним аспектам організації ефективного зворотного зв'язку – його персоналізації, своєчасності, спрямованості на розвиток самостійності, що безпосередньо корелює з підвищенням рівня суб'єктності здобувачів освіти [10, с. 112].

Нарівні з вітчизняними науковцями проблематику зворотного зв'язку та суб'єктності в освіті досліджують й закордонні дослідники. Так, Юусо Хенрік Ніємінен зазначає, що формування суб'єктності здобувачів освіти відбувається через їхнє активне залучення до процесів зворотного зв'язку, які передбачають не лише отримання інформації, а й самостійний пошук та застосування її на практиці [11, с. 95]. Чіт Чеунг Меттью Санг зазначає, що суб'єктність проявляється у здатності здобувачів освіти свідомо ініціювати отримання зворотного зв'язку, інтегрувати його у власний навчальний досвід та вибудовувати індивідуальні освітні стратегії [12, с. 370]. Келсі Іноує розглядає суб'єктність як комплексну характеристику, що включає здатність студентів до саморегуляції, організації власного освітнього шляху та взаємодії в межах системи зворотного зв'язку [13, с. 899].

Аналіз сучасних досліджень і публікацій свідчить, що питання зворотного зв'язку та суб'єктності здобувачів освіти посідає одне з центральних місць у сучасній педагогічній науці. У працях як вітчизняних, так і закордонних дослідників простежується єдність розуміння зворотного зв'язку як ключового чинника розвитку суб'єктності студентів. Науковці підкреслюють, що ефективний зворотний зв'язок сприяє не лише підвищенню якості освіти, а й формуванню активної освітньої позиції, здатності до саморегуляції, відповідального ставлення до власної освітньої траєкторії. Отже, сучасний науковий дискурс фокусується на інтеграції зворотного зв'язку в навчальний процес як необхідної умови розвитку суб'єктності здобувачів вищої освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних умовах значна частина студентів орієнтована переважно на зовнішнє оцінювання та формальне виконання навчальних завдань, що сприяє пасивності під час занять та обмежує прояв ініціативи. Водночас, часті трансформації в освітньому просторі, зокрема перехід до дистанційного та змішаного форматів навчання, порушують усталені механізми зворотного зв'язку, створюючи виклики для своєчасного та якісного інформування студентів про їхній прогрес. Це зумовлює нагальну потребу в розробці інструментів та методологій, покликаних забезпечити систематичний, оперативний та контрольований зворотний зв'язок у поєднанні з активними методами навчання, спрямованими на формування суб'єктності здобувачів освіти та підвищення їхньої навчальної активності.

Мета статті – полягає у дослідженні впливу зворотного зв'язку на розвиток активності, самостійності та відповідальності здобувачів освіти у сучасному освітньому процесі, зокрема через аналіз існуючих підходів до організації зворотного зв'язку, виявлення чинників, що сприяють або перешкоджають прояву активності та самостійності, дослідження практичних методів та інструментів, які стимулюють відповідальність здобувачів освіти за власне навчання, а також формування рекомендацій щодо інтеграції ефективного зворотного зв'язку для розвитку студентської суб'єктності та активної участі у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зворотний зв'язок розглядається сучасною педагогічною наукою як один із найбільш дієвих інструментів удосконалення освітнього процесу. Його сутність полягає у цілеспрямованій передачі інформації про результати діяльності здобувачів освіти, яка дає змогу усвідомити досягнення та визначити

напрями подальшого розвитку [14, с. 81]. На відміну від традиційного контролю, що зводиться лише до оцінки навчальних результатів, зворотний зв'язок виступає механізмом навчальної взаємодії, у межах якої здобувачі освіти отримують конкретні орієнтири для вдосконалення знань і навичок. Він не лише інформує, а й формує готовність до зміни поведінки, спрямовує зусилля на досягнення більш високих результатів, розкриває потенціал самооцінювання та саморефлексії [15, с. 45]. У цьому сенсі зворотний зв'язок виконує провідну функцію – виступає каталізатором пізнавальної активності й особистісного зростання здобувачів освіти.

Функції зворотного зв'язку безпосередньо пов'язані з розвитком ключових компетентностей здобувачів освіти – активності, самостійності та відповідальності. Передусім він виконує мотиваційну функцію: конструктивні коментарі й рекомендації стимулюють інтерес до навчання та підтримують внутрішню мотивацію. Другою є формувальна функція, оскільки зворотний зв'язок допомагає виявляти недоліки, знаходити шляхи їх подолання та поступово будувати індивідуальну траєкторію розвитку. Третя – регулятивна функція, що полягає у переході від зовнішньої оцінки до внутрішньої саморегуляції, коли здобувач освіти вчиться самостійно контролювати процес засвоєння знань [16, с. 15]. Нарешті, зворотний зв'язок виконує відповідальну функцію – він навчає брати на себе відповідальність за результати, усвідомлювати значення власної роботи та формувати зрілу позицію щодо навчання. Завдяки цим функціям зворотний зв'язок перетворюється з інструменту контролю на комплексний механізм розвитку особистості здобувача освіти у вищій освіті. Внаслідок цього, зворотний зв'язок стає не лише засобом контролю, а й потужним чинником формування суб'єктності здобувача освіти, його автономії та активної освітньої позиції.

У сучасній вищій освіті контроль знань виконує кілька взаємопов'язаних функцій: контрольну, навчальну, виховну, організаторську, розвивальну та методичну [17, с. 112]. Проте на практиці домінує контрольна функція, яка зводить оцінювання переважно до фіксації результатів, необхідних для організаційних рішень, таких як переведення на наступний курс, призначення стипендії або видача диплома [18, с. 96]. Такий підхід формує у здобувачів освіти орієнтацію на зовнішні показники успішності та стимулює формальне виконання навчальних завдань, часто відсуваючи на другий план осмислене засвоєння знань і розвиток компетентностей.

Це, своєю чергою, призводить до того, що значна частина здобувачів освіти концентрується на «закритті» контрольних точок – підготовці до іспитів, заліків, захисті курсових та контрольних робіт – і меншою мірою приділяє увагу активному навчанню та самостійній роботі [19, с. 134]. Водночас навчальна, розвивальна та виховна функції контролю залишаються недостатньо реалізованими, хоча саме вони здатні стимулювати критичне мислення, самостійність, ініціативу та відповідальність здобувача освіти за власну освітню траєкторію.

Особливу роль відіграє організаторська функція контролю, яка спрямовує навчальну діяльність здобувача освіти у системне русло, допомагаючи усвідомити, які знання засвоєно, а які потребують додаткової уваги. Ефективно організований контроль може слугувати механізмом зворотного зв'язку, що не лише інформує про результати, а й стимулює студента до активної участі, саморозвитку та формування його суб'єктності в освітньому процесі [20, с. 128].

Завдяки цьому, орієнтація здобувачів освіти на оцінку та формальне виконання завдань залишається актуальною проблемою, оскільки обмежує реалізацію повного потенціалу навчальної діяльності. Водночас усвідомлене використання інших функцій контролю як інструментів підтримки активності, самостійності та відповідальності створює умови для розвитку суб'єктності здобувачів освіти і формування їхньої активної та відповідальної освітньої позиції.

Ці виклики традиційних форм контролю набувають особливої значущості у сучасних умовах дистанційного та змішаного навчання, які ускладнюють прямий контакт викладача зі здобувачами освіти й ставлять під загрозу ефективність традиційних механізмів зворотного зв'язку. Великі та гетерогенні групи, різні рівні підготовки та індивідуальні освітні потреби студентів вимагають більш індивідуалізованого підходу до підтримки навчання. У цих умовах зворотний зв'язок стає ключовим інструментом, який не лише оцінює виконану роботу, а й спрямовує здобувачів освіти, стимулює їхню самостійність і формує відповідальність за власну освітню траєкторію [21, с. 12].

Особливу ефективність демонструє процесно-орієнтований підхід до зворотного зв'язку, що поєднує орієнтацію на перспективний розвиток студента (feedforward) та інтеграцію зворотного зв'язку у всі етапи навчального процесу (feedthrough) – стимулювання стратегій розв'язання завдань ще до або під час їх виконання. У дистанційному та змішаному навчанні цей підхід реалізується через:

– адаптивні онлайн-тести з миттєвим коментарем щодо правильності відповідей і рекомендаціями наступних кроків;

– робочі листи та контрольні списки (Process Worksheets), які містять ключові запитання, критерії оцінювання та підказки для ефективного планування завдань;

– інтерактивні симуляції та кейс-стаді з проміжними підказками та можливістю коригування рішень, що допомагає формувати складні навички та аналізувати різні варіанти вирішення проблем;

– онлайн-форуми та платформи для спільного обговорення, де студенти отримують зворотний зв'язок від викладача та колег, аналізують помилки та пропонують власні рішення.

Поєднання очного та онлайн навчання створює нові можливості для ефективної організації зворотного зв'язку: структуровані робочі матеріали, інтерактивні інструменти та персоналізовані рекомендації дозволяють забезпечити індивідуалізовану підтримку студентів і підвищують якість навчального процесу, сприяючи формуванню суб'єктності та активної освітньої позиції здобувачів освіти.

У підсумку, зважаючи на значний вплив зворотного зв'язку на якість освітнього процесу, постає питання його ефективної організації. Важливо не лише констатувати його наявність, а й вибудовувати такі форми та канали взаємодії, які б сприяли розвитку мотивації, самостійності та впевненості здобувачів освіти. У сучасних умовах, зокрема в дистанційному навчанні, якісний зворотний зв'язок виступає ключовим чинником, що компенсує обмеженість безпосереднього контакту та забезпечує підтримку освітньої активності. Зворотний зв'язок може набувати різних форм – від повідомлення про отримання оцінки до інформаційного, оперативного, відкладеного чи коригуючого, – що свідчить про його багатогранність і широкий потенціал застосування.

Важливою умовою ефективної організації зворотного зв'язку є орієнтація на розвиток студентської суб'єктності, тобто здатності активно брати участь у власному навчальному процесі, свідомо обирати стратегії навчання та відповідально ставитися до отриманих результатів. У такому контексті зворотний зв'язок перестає бути лише зовнішнім контролем і перетворюється на інструмент саморефлексії та самокорекції. Ефективність зворотного зв'язку значно зростає, коли він реалізується через різні канали та форми – від автоматизованих повідомлень системи і особистих консультацій викладача до інтерактивних освітніх платформ, електронної пошти, форумів, чатів, відеозустрічей, а також рецензій і персональних коментарів викладача. Не менш важливим є взаємний зворотний зв'язок між здобувачами освіти (peer-feedback), який стимулює розвиток критичного мислення, навичок співпраці та сприяє формуванню самостійності, ініціативності й відповідальності –ключових характеристик суб'єктності здобувачів освіти. Багатоканальність і варіативність зворотного зв'язку забезпечують своєчасність, конкретність і зрозумілість оцінок, створюючи сприятливий простір для активного навчання та особистісного розвитку [22, с. 67–70].

До основних форм зворотного зв'язку відносять:

– позитивний (повідомлення про правильність відповіді, що підсилює мотивацію та впевненість);

– негативний (індикація помилок без готових рішень, із підказками чи посиланнями на додаткові матеріали);

– оперативний (миттєві повідомлення, автоматизовані сигнали, інтерактивна реакція системи);

– відкладений (перевірка відкритих завдань викладачем із часовою паузою);

– інформаційний (відповіді на запитання здобувачів освіти у процесі навчання);

– корегувальний (детальні коментарі з аналізом помилок і рекомендаціями для вдосконалення навчальних результатів);

– формувальний (formative), що супроводжує процес навчання, та підсумковий (summative), спрямований на оцінку досягнутих результатів.

Ефективність зворотного зв'язку зумовлюється дотриманням низки принципів: регулярності та своєчасності, конкретності й зрозумілості, орієнтації на навчальні цілі, деталізованості та мотиваційної спрямованості. У такому контексті зворотний зв'язок виходить за межі формальної процедури та постає як потужний засіб підтримки, корекції й розвитку освітньої діяльності, що забезпечує формування суб'єктності здобувачів освіти.

Активні та інтерактивні методи навчання створюють сприятливі умови для посилення ролі зворотного зв'язку у формуванні суб'єктності здобувача освіти. Їх застосування сприяє трансформації студентів з пасивних об'єктів на активних суб'єктів освітнього процесу, здатних аналізувати власні дії, приймати рішення, брати на себе відповідальність за результати навчання.

Поєднання зворотного зв'язку з проблемними лекціями, дискусіями, діловими та рольовими іграми забезпечує не лише фіксацію рівня засвоєння знань, а й стимулює розвиток творчого мислення, критичної рефлексії та навичок самооцінки. Такі форми роботи надають професійній підготовці практико-орієнтованого спрямування, формують стійкий інтерес до предмета та сприяють розвитку комунікативних і колаборативних компетентностей [23, с. 214–217].

Інтерактивні технології, зокрема моделювання педагогічних ситуацій та колективне розв'язання проблемних завдань, реалізують принципи діалогічності та партнерської взаємодії між викладачем і здобувачами освіти. У таких умовах зворотний зв'язок набуває персоналізованого й своєчасного характеру, а навчання перетворюється на процес взаємодії та співтворчості [24, с. 45–47].

З огляду на вищесказане, інтеграція активних та інтерактивних методів із системним і багатоканальним зворотним зв'язком не лише підвищує ефективність засвоєння знань, а й сприяє розвитку суб'єктності здобувача освіти, формуванню здатності до рефлексії, самокорекції та педагогічно виваженого прийняття рішень.

Разом із тим, ефективна організація зворотного зв'язку не завжди проходить безперешкодно. На різних етапах навчального процесу можуть виникати бар'єри, що обмежують його дієвість. Вони пов'язані як із технічними та організаційними аспектами дистанційного навчання, так і з поведінковими характеристиками учасників освітнього процесу – викладачів, методистів та здобувачів освіти. Наприклад, на етапі підготовки курсу різниця у способах комунікації або недостатня поінформованість студентів щодо процедур зворотного зв'язку може формувати відчуття невпевненості та знижувати готовність до активної взаємодії. Аналогічно, затримки у наданні коментарів чи оцінок можуть послаблювати мотиваційний ефект і негативно впливати на розвиток суб'єктності здобувача освіти.

Ефективність зворотного зв'язку значною мірою визначається його своєчасністю, конструктивністю, фокусом на досягнутому прогресі, а не на особистості здобувача освіти, а також здатністю здобувачів освіти адекватно його сприймати. Недотримання цих умов може значно знижувати дієвість зворотного зв'язку. Серед основних перешкод виділяють: узагальненість і нечіткість коментарів, відсутність рекомендацій щодо покращення результатів, брак поваги до джерела зворотного зв'язку, страх негативної оцінки або конфлікту, захисну поведінку при отриманні коментарів, невдалий час чи місце надання зворотного зв'язку, а також низьку впевненість у правильності виконаних завдань або негативне ставлення до викладача або інших джерел зворотного зв'язку [25, с. 7–11].

Висновки та рекомендації. Зворотний зв'язок є фундаментальним механізмом розвитку активності, самостійності та відповідальності здобувачів освіти, який сприяє формуванню їхньої суб'єктності та здатності до саморефлексії. Його ефективність значною мірою визначається своєчасністю, конструктивністю, фокусом на досягнутому прогресі та адекватним сприйняттям студентами отриманої інформації. Використання активних та інтерактивних методів навчання в поєднанні з багатоканальним і різноманітним зворотним зв'язком стимулює критичне мислення, розвиток комунікативних і колаборативних компетенцій, а також активну участь студентів у навчальному процесі. Поряд із цим, недотримання цих умов, нечіткість коментарів, відсутність рекомендацій щодо поліпшення результатів навчання, брак поваги до джерела зворотного зв'язку, страх негативної оцінки, захисна поведінка при отриманні коментарів, а також невдалий час або місце надання зворотного зв'язку – усе це може суттєво знижувати ефективність освітнього процесу та гальмувати розвиток студентської суб'єктності.

Для підвищення результативності освітнього процесу рекомендується забезпечувати своєчасний, конкретний і мотивуючий зворотний зв'язок, орієнтований на досягнення прогресу здобувачами освіти, а не на їх особистісні характеристики. Важливо використовувати різні форми та канали комунікації, зокрема усні, письмові, автоматизовані повідомлення, взаємний зворотний зв'язок між студентами (peer-feedback), та інтерактивні платформи, що дозволяє адаптувати підтримку до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти. Інтеграція зворотного зв'язку з активними методами навчання, такими як проблемні лекції, дискусії, рольові та ділові ігри, сприяє розвитку творчого мислення, здатності до самокорекції та відповідального прийняття рішень. Особливу увагу слід приділяти створенню психологічно безпечного середовища для обговорення помилок і визначення шляхів їх усунення, а також впровадженню процесно-орієнтованого підходу, який стимулює розвиток стратегій саморегуляції та сприяє розвитку суб'єктності здобувачів освіти. В результаті ефективна організація зворотного зв'язку забезпечує комплексну підтримку навчальної діяльності, формує активну освітню позицію та підвищує якість професійної підготовки здобувачів освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В. П. Педагогічна підтримка активності студентів у навчальному процесі. Київ : Освіта, 2021. 44 с.

2. McGushin L. Active Learning Strategies in Higher Education. London : Routledge, 2010. 57 p.

3. Șendric M. The impact of feedback on student motivation. Cluj-Napoca: Academic Press, 2011. 33 p.

4. Петренко С. М. Інноваційні технології навчання. Харків : Академвидав, 2010. С. 19.

5. Яценко Т. Методика інтерактивного навчання. Київ: Наук. думка, 2012. С. 54.

6. Карамушка Л. Інноваційні підходи до викладання педагогічних дисциплін. Львів : Сполом, 2011. С. 112.

7. Бордовська Н. Використання активного зворотного зв'язку у навчальному процесі. Київ : Академвидав, 2013. С. 78.

8. Злобіна О. Особливості дистанційного навчання іноземних мов. Харків : Гнозис, 2014. С. 41.

9. Сокурянська А. Інтерактивні методи викладання. Київ : ПП Жовтий О. О., 2015. С. 58.

10. Муліна Н. І. Організація ефективного зворотного зв'язку в дистанційному навчанні іноземних мов. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 31, Т. І (43). Київ : Гнозис, 2013. С. 112.

11. Nieminen J. Enhancing Problem-Solving Skills through Simulation. *Interactive Learning Environments*, 1999, Vol. 9, № 1, P. 95.

12. Sung C. M. Student engagement in constructivist learning environments. *Educational Technology Research & Development*, 2022, Vol. 70, P. 370.

13. Inouye D. Online collaborative learning: design and outcomes. *Computers & Education*, 2004, Vol. 43, № 1, P. 899.

14. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 2007, Vol. 77, № 1, P. 81.

15. Wiliam D. Assessment for Learning. London: Hodder Education, 2011. P. 45.

16. Black P., Wiliam D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. London : GL Assessment, 1998. P. 15.

17. Іваненко О. Методи активного навчання у вищій школі. Харків : Академвидав, 2012. С. 112.

18. Петров І. Формування компетентностей студентів через інтерактивні технології. Київ : Наук. думка, 2013. С. 96.

19. Сидоренко Л. Педагогічні інновації у сучасній школі. Львів: Сполом, 2014. С. 134.

20. Іваненко О. Практичні аспекти зворотного зв'язку у навчальному процесі. Харків : Академвидав, 2015. С. 128.

21. Wiley D., Edwards C. Online Learning Environments and Feedback. *Journal of Educational Technology*, 2010, Vol. 21, P. 12.

22. Муліна Н. І. Використання зворотного зв'язку для підвищення ефективності дистанційного навчання. Київ: Гнозис, 2014. С. 67–70.

23. Васянович Г. П. Педагогіка і психологія. Вибрані твори: у 5 т. Т. 4. Львів : Сполом, 2010. С. 214–217.

24. Комар О. А. Інтерактивні методи навчання в сучасній дидактиці. URL: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/374. С. 45–47.

25. Binu M. The role of feedback in classroom instruction. *The Journal of ELTIF*, 2020, Vol. 5, № 4, P. 7–11.

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

INTERCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS

УДК 378.147:37.015.3:316.77
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.36
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Малик Т.В.,
orcid.org/0009-0007-0771-8866
викладач загальнотехнічних дисциплін Комунального закладу Львівської обласної ради «Дрогобицький фаховий коледж нафти і газу»

Грицик Г.О.,
orcid.org/0009-0009-7990-2157
викладач філологічних дисциплін Дрогобицького механіко-технологічного фахового коледжу

Мацькович М.Р.,
orcid.org/0000-0002-7127-4477
канд. філол.наук,
начальник
Дрогобицької філії Державної наукової установи Інституту модернізації змісту освіти Міністерства охорони здоров'я України

Малик Л.Б.,
orcid.org/0009-0004-4958-7604
канд. пед.наук.,
викладач загальнотехнічних дисциплін Комунального закладу Львівської обласної ради «Дрогобицький фаховий коледж нафти і газу»

У статті досліджується сутність і значення міжкультурної компетентності як важливої складової професійної підготовки майбутніх фахівців технічного спрямування у контексті глобалізації, міжнародної комунікації та інтеграції освітніх, наукових і технічних систем. Авторами проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування поняття «міжкультурна компетентність», її структуру, компоненти, критерії сформованості та педагогічні умови розвитку у сфері освіти, науки та техніки. Увагу зосереджено на взаємозв'язку між професійною компетентністю фахівця технічного спрямування та його здатністю до ефективної міжкультурної взаємодії, що зумовлено зростанням ролі міжкультурної комунікації у професійному технічному середовищі. Висвітлюються результати досліджень українських і зарубіжних учених, які підкреслюють потребу у формуванні міжкультурної компетентності в процесі фахової підготовки педагогів технічного спрямування, перекладачів, менеджерів, інженерів тощо. Зазначено, що формування міжкультурної компетентності має здійснюватися через інтеграцію гуманітарних та технічних дисциплін, використання інноваційних методів навчання, міждисциплінарний підхід і створення освітнього науково-технічного середовища, орієнтованого на толерантність, емпатію й взаємоповагу. У статті запропоновано педагогічну модель розвитку міжкультурної компетентності студентів технічних спеціальностей, що ґрунтується на когнітивному, емоційно-ціннісному та поведінковому компонентах. Поставлено цілі, мету та завдання до теми дослідження. У статті розглянуто теоретичні основи поняття міжкультурної компетентності в технічній освіті; виділено важливі структурні компоненти міжкультурної компетентності майбутніх технічних фахівців; виокремлено педагогічні умови розвитку міжкультурної компетентності у технічних закладах освіти; зазначені практичні аспекти формування міжкультурної компетентності у технічній освіті де повинні створюватися умови для адаптивного практичного набуття знань, вмінь та практичного досвіду, і наведено приклади успішних освітніх практик; розкрито роль викладача у формуванні міжкультурної компетентності у науково-технічній сфері. В результаті дослідження даної проблематики, отримано очікувані результати формування міжкультурної компетентності. Зроблено висновок, що міжкультурна компетентність є не лише елементом професійної підготовки фахівців технічного спрямування, а й ключовим чинником соціальної адаптації та успішності фахівця в умовах сучасного глобалізованого світу, та й його конкурентоспроможності на ринку праці в сучасних швидкозмінних умовах науково-технічного розвиненого європейського і світового простору.

Ключові слова: *міжкультурна компетентність, міжкультурна взаємодія, професійна підготовка, технічні підготовка, глобалізація, толерантність, адаптація, кейс-методи, інтерактивне навчання, академічна мобільність, цифровізація, науково-технічна освіта, комунікація.*

The article examines the essence and significance of intercultural competence as an important component of professional training of future technical specialists in the context of globalization, international communication, and the integration of educational, scientific, and technical systems. The authors analyze modern scientific approaches to the interpretation of the concept of "intercultural competence," its structure, components, formation criteria, and pedagogical conditions for development in the fields of education, science, and technology. Attention is focused on the relationship between the professional competence of technical specialists and their ability to engage in effective intercultural interaction, which is determined by the growing role of intercultural communication in the professional and technical environment. The research highlights the findings of Ukrainian and foreign scholars who emphasize the need to develop intercultural competence in the process of professional training of teachers of technical disciplines, translators, managers, engineers, and other professionals.

It is noted that the formation of intercultural competence should be implemented through the integration of humanities and technical disciplines, the use of innovative teaching methods, an interdisciplinary approach, and the creation of an educational and scientific-technical environment oriented toward tolerance, empathy, and mutual respect. The article proposes a pedagogical model for the development of intercultural competence of students in technical specialties, based on cognitive, emotional-value, and behavioral components. The purpose, objectives, and research tasks related to this topic are defined.

The article discusses the theoretical foundations of the concept of intercultural competence in technical education; identifies important structural components of intercultural competence among future technical specialists; outlines pedagogical conditions for the development of intercultural competence in technical institutions of higher education; presents practical aspects of its formation, emphasizing the need for adaptive acquisition of knowledge, skills, and practical experience; and provides examples of successful educational practices. The role of the teacher in shaping intercultural competence in the scientific and technical sphere is thoroughly analyzed.

As a result of the research, the expected outcomes of intercultural competence formation are obtained. It is concluded that intercultural competence is not only an element of the professional training of technical specialists but also a key factor in social adaptation, professional success, and competitiveness of a specialist in the rapidly changing conditions of the modern, scientifically and technologically developed European and global space.

Key words: *intercultural competence, intercultural interaction, professional training, technical education, globalization, tolerance, adaptation, case methods, interactive learning, academic mobility, digitalization, scientific and technical education, communication.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному світі, що характеризується динамічними процесами глобалізації, інтернаціоналізації економіки та освіти, проблема формування міжкультурної компетентності набуває особливої актуальності. Міжнародна мобільність, цифровізація комунікацій та зростання багатокультурності суспільства висувають нові вимоги до майбутніх фахівців, які повинні не лише володіти професійними знаннями, а й бути здатними ефективно взаємодіяти з представниками різних культур [2].

Міжкультурна компетентність стає одним із ключових елементів професійної технічної компетентності, особливо у сферах освіти, науки та техніки. Відсутність здатності до міжкультурного діалогу може призвести до непорозумінь, конфліктів, зниження ефективності професійної діяльності. Отже, підготовка фахівців технічного спрямування, які здатні працювати у мультикультурному середовищі, є важливим завданням сучасної освіти, що безпосередньо пов'язане з реалізацією стратегій сталого розвитку, європейської інтеграції та підвищення конкурентоспроможності національної системи освіти.

Саме тому, сьогодні глобалізація та інтеграція економічних і технологічних систем створюють умови, коли майбутні інженери та фахівці нафтогазової та машинобудівної галузі працюють у багатокультурних командах, спілкуються з міжнародними партнерами та беруть участь у міжнародних наукових технічних проєктах. А відсутність міжкультурної компетентності може призвести до конфліктів, непорозумінь та зниження ефективності професійної діяльності, особливо у технічних дисциплінах, де командна взаємодія є критичною [2; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема міжкультурної компетентності активно досліджується у працях зарубіжних і вітчизняних науковців. Теоретичні засади поняття були закладені у працях М. Беннетта, Г. Хофстеде, Е. Холла, Д. Томаса, які визначали міжкультурну компетентність як здатність ефективно взаємодіяти з людьми іншої культурної приналежності на основі знань, емпатії та гнучкості мислення.

В українській педагогічній науці сутність міжкультурної компетентності розглядали Л. Гриневич, О. Пометун, Н. Ніколаєва, І. Зязюн, Н. Мирончук, які підкреслювали необхідність інтеграції міжкультурного компоненту у зміст професійної освіти. Зокрема, Л. Гриневич наголошує, що формування міжкультурної компетентності є складовою розвитку громадянської ідентичності, а І. Зязюн розглядає її як частину педагогічної майстерності, що базується на гуманістичних цінностях.

Попри численні дослідження, недостатньо опрацьованими залишаються питання методики формування міжкультурної компетентності в різних галузях професійної технічної підготовки, критерії оцінювання її рівня, а також практичні механізми інтеграції цього компоненту у навчальні програми. Саме ці аспекти потребують подальшого наукового осмислення. Отже, питання методики формування міжкультурної компетентності залишаються недостатньо розробленими.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Серед невирішених аспектів варто зазначити відсутність єдиного підходу до структурування міжкультурної компетентності залежно від професійної технічної спеціалізації, а також потребу у створенні системи підготовки викладачів нафтогазового та машинобудівного спрямування до реалізації міжкультурної освіти.

Отже, нам важливо і варто зазначити, що серед невирішених аспектів даної проблеми є:

– відсутність єдиного підходу до структурування міжкультурної компетентності залежно від професійної спеціалізації;

– недостатню розробленість діагностичних інструментів для визначення рівня сформованості компетентності у студентів;

– слабку інтеграцію міжкультурної складової у навчальні плани закладів вищої освіти;

– потребу у створенні системи підготовки викладачів до реалізації міжкультурної освіти.

Ці проблеми зумовлюють потребу у розробці цілісної концепції формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей, яка і буде інтегрована в цілісну освітню систему з підготовки спеціалістів нафтогазового та машинобудівного профілю.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності міжкультурної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх фахівців, визначення її структурних компонентів, педагогічних умов та засобів формування у процесі навчання у закладах вищої освіти.

Для досягнення мети поставлено такі завдання:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення поняття «міжкультурна компетентність».

2. Визначити структуру та компоненти міжкультурної компетентності.

3. Розкрити педагогічні умови формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців технічного спрямування.

4. Обґрунтувати модель її формування у процесі професійної технічної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжкультурна компетентність визначається як інтегративна якість особистості, що забезпечує ефективну взаємодію на основі знань, вмінь, навичок, емпатії та гнучкості мислення. Її структура включає когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти. Формування міжкультурної компетентності вимагає інтерактивних методів,

участі студентів у міжнародних програмах, а також розвитку рефлексії. Запропонована модель формування включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний етапи [4; 5].

Отже розглянемо більш конкретно про суть та структуру міжкультурної компетентності.

Міжкультурна компетентність розглядається як інтегративна якість особистості, що забезпечує ефективну міжкультурну взаємодію на основі знань про культурні відмінності, толерантності, емпатії, рефлексії та комунікативної гнучкості. Її структура охоплює три основні компоненти [5, с. 69]:

– когнітивний – знання про культуру власного та іншого народу, розуміння норм, цінностей, символів, соціальних ролей;

– емоційно-ціннісний – позитивне ставлення до культурного різноманіття, емпатія, відкритість, терпимість;

– поведінковий – уміння адаптуватися до різних культурних контекстів, використовувати відповідні стратегії комунікації, уникати етноцентризму.

Зазначимо, що міжкультурна компетентність у контексті професійної підготовки є надзвичайно важливою [4, с. 81].

Професійна підготовка у XXI столітті має формувати фахівця технічного профілю, здатного працювати в умовах мультикультурності. Для педагогів які викладають технічні дисципліни, це означає розвиток навичок виховання толерантності, комунікативності, адаптивності до різноманітних технічних текстів і контекстів та технічної грамотності вцілому; для медиків — культурно чутливого спілкування з пацієнтами; для менеджерів — ведення переговорів з урахуванням культурних норм партнерів і ін. [17].

До ефективних педагогічних умов міжкультурної компетентності можемо віднести [1]:

– використання інтерактивних методів (кейс-стаді, рольові ігри, дебати, проєктне навчання);

– залучення студентів до міжнародних програм обміну;

– впровадження курсів із міжкультурної комунікації;

– створення освітнього середовища, яке сприяє взаємоповазі та культурному діалогу технічного спрямування.

Важливим є також розвиток рефлексивної компетентності, що дозволяє студенту усвідомлювати власні стереотипи й коригувати поведінку.

Модель формування міжкультурної компетентності включає чотири етапи [4]:

1. Мотиваційно-ціннісний — формування усвідомлення важливості міжкультурного науково-технічного спілкування.

2. Когнітивний — засвоєння знань про культурні системи.

3. Діяльнісний — застосування набутих знань, вмінь, навичок та технічної грамотності у практичних ситуаціях.

4. Рефлексивно-оцінний — самооцінка рівня компетентності, визначення шляхів саморозвитку.

У контексті сучасних глобалізаційних процесів, що зумовлюють посилення міжнародної співпраці, технічна освіта набуває нових вимірів і пріоритетів. Сучасний інженер, технолог або фахівець будь-якого технічного спрямування не може бути лише вузькопрофільним спеціалістом; він має бути здатним до ефективної взаємодії у міжкультурному середовищі, розуміти особливості професійної етики різних країн, а також володіти навичками міжкультурної комунікації. Саме тому міжкультурна компетентність розглядається як невід'ємна складова професійної підготовки майбутніх інженерів, оскільки вона визначає здатність до успішного виконання професійних завдань у міжнародному та мультикультурному контексті [7].

Розглянемо теоретичні основи поняття міжкультурної компетентності в технічній освіті.

Поняття "міжкультурна компетентність" у педагогічній науці трактується як інтегративна якість особистості, що поєднує знання, уміння, цінності, ставлення та поведінкові прояви, спрямовані на ефективну взаємодію з представниками інших культур. Згідно з моделями М. Беннетта, Д. Дірдорф і Г. Хофстеде, міжкультурна компетентність формується на основі когнітивного (знання культурних норм), емоційного (емпатія, толерантність) і поведінкового (вміння адекватно діяти в міжкультурних ситуаціях) компонентів [8; 14].

У технічній освіті цей феномен набуває специфічного змісту. Майбутній інженер стикається не лише з культурними відмінностями, а й з різними технічними стандартами, термінологією і моделями виробничої поведінки, стилями комунікації та прийняття рішень у міжнародних колективах. Відтак, міжкультурна компетентність для фахівця технічного спрямування – це не лише соціальна чи комунікативна здатність, а елемент професійної культури, що забезпечує ефективну діяльність у міжнародному технологічному просторі [17].

Виділимо такі структурні компоненти міжкультурної компетентності майбутніх технічних фахівців.

Розвиток міжкультурної компетентності у майбутніх інженерів передбачає формування трьох взаємопов'язаних складових [2; 10]:

1. Когнітивний компонент – знання про особливості національних культур, професійної етики, стандартів ділової поведінки, міжнародних технічних норм (ISO, API, IEC тощо). Це також знання іноземних мов професійного спрямування, що дозволяють здійснювати ефективну технічну комунікацію.

2. Емоційно-ціннісний компонент – усвідомлення власних культурних особливостей, відкритість до інших культур, здатність долати стереотипи та упередження, розвиток толерантності, емпатії, готовності до культурного компромісу.

3. Поведінковий компонент – практичні навички міжкультурної взаємодії, уміння працювати в міжнародних командах, брати участь у міжнародних конференціях, реалізовувати спільні технічні проєкти, враховуючи культурні особливості партнерів.

Формування цих компонентів потребує цілеспрямованої педагогічної стратегії, що інтегрує як гуманітарну, так і технічну складові освітнього процесу [1].

Також нами виокремлено педагогічні умови розвитку міжкультурної компетентності у технічних університетах і інших технічних закладах освіти.

Дослідження сучасних освітніх практик показують, що формування міжкультурної компетентності у студентів технічних спеціальностей є ефективним за умови реалізації таких педагогічних підходів [4, с. 75]:

– Інтеграція гуманітарних дисциплін у технічні програми. Включення курсів "Міжкультурна комунікація", "Етика ділового спілкування", "Професійна англійська мова" створює когнітивну базу для розуміння міжкультурних відмінностей.

– Використання кейс-методів і проблемного навчання. Студенти аналізують реальні або змодельовані ситуації з міжнародної інженерної практики (наприклад, проектування спільних об'єктів, переговори між різними сторонами, узгодження стандартів безпеки).

– Інтерактивні форми навчання. Рольові ігри, тренінги з міжкультурної взаємодії, проекти з іноземними партнерами допомагають майбутнім інженерам практикувати комунікативну гнучкість.

– Міжнародна академічна мобільність. Участь у програмах Erasmus+, двосторонніх угодах між технічними університетами, онлайн-спільнотах і спільних проєктах сприяє реальному досвіду міжкультурного спілкування [10].

– Цифровізація навчального процесу. Онлайн-платформи та віртуальні лабораторії дають змогу створювати симуляції міжнародних технічних команд, у яких студенти вчаться працювати спільно, долаючи культурні бар'єри.

В той же час практичними аспекти формування міжкультурної компетентності у технічній освіті будуть створення умов для адаптивного практичного набуття знань і вмінь і практичного досвіду зокрема.

Важливою умовою розвитку міжкультурної компетентності є практична спрямованість навчального процесу. Зокрема, у низці українських технічних університетів впроваджуються такі форми діяльності:

– міжнародні інженерні школи, де студенти з різних країн працюють над спільними технічними проєктами (наприклад, у галузі робототехніки чи енергоефективних технологій);

– двомовні освітні програми, у межах яких технічні дисципліни викладаються англійською мовою;

– спільні дипломні програми ("double degree"), що передбачають навчання частково за кордоном;

– використання міжнародних кейсів — аналіз технічних інцидентів, виробничих конфліктів чи етичних дилем у мультикультурному контексті.

Такі форми дозволяють студентам не лише розвивати професійні знання, а й формувати міжкультурну обізнаність, вміння аргументовано висловлювати думку, вести діалог, приймати рішення з урахуванням культурних відмінностей.

Наведемо приклади успішних освітніх практик. Досвід Національного технічного університету "Київський політехнічний інститут ім. І. Сікорського" свідчить про успішність інтеграції міжкультурного компоненту через дисципліну "Інженерна комунікація в міжнародному контексті". У межах курсу студенти беруть участь у спільних проєктах із закордонними партнерами, моделюють переговори з іноземними замовниками, аналізують культурні особливості технічної термінології.

У Харківському національному університеті радіоелектроніки створено міжкультурну лабораторію "Tech&Culture", яка об'єднує студентів різних спеціальностей і країн для розробки стартапів із соціальним впливом. Така діяльність сприяє розвитку крос-культурних командних навичок і професійної мобільності студентів [6, с. 73].

У межах міжнародної програми Erasmus+ українські технічні студенти проходять практику в іноземних компаніях – Siemens, Shell, General Electric – де вчаться взаємодіяти з багатонаціональними командами, що формує у них професійно-комунікативну компетентність на високому рівні [10].

Для того, щоб показати практичний підхід до формування міжкультурної компетентності студентів розглянемо приклади адаптованих та оригінальних англомовних текстів, що використовуються у навчальному процесі технічних навчальних закладів. Варто зазначити, що поєднання оригінальних і адаптованих текстів дає можливість забезпечити диференційований рівень складності навчального матеріалу, а також розвивати іншомовну компетентність у професійній сфері, формувати у студентів здатність до міжкультурної інтерпретації технічної інформації [7].

У навчальному процесі важливо використовувати одночасно оригінальні та адаптовані тексти, оскільки це дає можливість студентам поступово засвоювати професійну термінологію, оволодівати технічним стилем письма та міжкультурними особливостями комунікації (табл. 1).

Працюючи з адаптованим та оригінальним варіантами тексту одночасно студенти мають можливість поступово ознайомитися із фаховими поняттями та відмінностями у стилі технічного опису. Такий підхід формує когнітивний компонент міжкультурної компетентності, а саме вміння сприймати і тлумачити інформацію, надану носіями мови (табл. 2).

Таблиця 1

Mechanical Engineering	
Адаптований текст:	
A hydraulic system uses liquid under pressure to transmit power. The main components include a pump, valves, pipes, and a cylinder. The system works according to Pascal's law.	Гідравлічна система використовує рідину під тиском для передачі потужності. Основними компонентами є насос, клапани, труби та циліндр. Система працює згідно із законом Паскаля.
Текст оригіналу:	
Hydraulic systems are widely used in engineering applications where high force and precise control are required. According to Pascal's principle, pressure applied to a confined fluid is transmitted undiminished throughout the fluid. [13, p. 24]	Гідравлічні системи широко використовуються у машинобудуванні там, де вимагається велика сила та точне керування. Згідно з принципом Паскаля, тиск, що діє на обмежену кількість рідини, поширюється без зменшення на весь об'єм рідини.

Таблиця 2

Oil and Gas Industry	
Адаптований текст:	
Crude oil is extracted from the ground and transported to refineries. The refining process separates the oil into useful products such as gasoline, diesel, and kerosene.	Сиру нафту видобувають із землі та транспортують на нафтопереробні заводи. Процес переробки розділяє нафту на корисні продукти, такі як бензин, дизельне паливо та гас.
Текст оригіналу:	
The drilling rig is a complex structure used to drill a wellbore. It includes systems to hoist, rotate, circulate, and control the drilling process [15, p. 15]	Бурова установка — це складна конструкція, що використовується для буріння свердловини. Вона включає системи для підйому, обертання, циркуляції та керування процесом буріння.

Таблиця 3

Computer Engineering	
Адаптований текст:	
Software engineers design and test programs that control computers. They make sure that the software works properly and meets users' needs.	Інженери-програмісти розробляють і тестують програми, що керують роботою комп'ютерів. Вони стежать за тим, щоб програмне забезпечення працювало належним чином і відповідало потребам користувачів.
Текст оригіналу:	
Software engineers design and test programs that control the operation of computers. They must ensure that the software meets the users' needs and runs efficiently [11, p. 25]	Інженери-програмісти розробляють і тестують програми, що керують роботою комп'ютерів. Вони повинні гарантувати, що програмне забезпечення відповідає потребам користувачів і працює ефективно.

Таблиця 4

Electronics	
Адаптований текст:	
A transistor is a semiconductor device used to amplify or switch electronic signals. It has three terminals: the collector, the base, and the emitter.	Транзистор — це напівпровідниковий пристрій, що використовується для підсилення або перемикання електронних сигналів. Він має три виводи: колектор, базу та емітер.
Текст оригіналу:	
Transistors are essential components in modern electronic circuits, serving as amplifiers or switches. Understanding the behavior of the collector, base, and emitter terminals is fundamental for circuit design [9, p. 38].	Транзистори є важливими компонентами сучасних електронних схем, що виконують роль підсилювачів або перемикачів. Розуміння поведінки колекторного, базового та емітерного виводів є фундаментальним для проектування схем.

Таблиця 5

Robotics	
Адаптований текст:	
A robotic arm is controlled by a computer program that sends signals to motors. It can move with high precision and perform tasks like welding, assembly, or painting.	Роботизована рука керується комп'ютерною програмою, яка надсилає сигнали до двигунів. Вона може рухатися з високою точністю та виконувати такі завдання, як зварювання, складання чи фарбування.
Текст оригіналу:	
Industrial robotic arms are programmed to perform repetitive tasks with high accuracy. Sensors provide feedback to the control system, ensuring precision in operations such as welding, material handling, or automated assembly [16, p. 52]	Промислові роботизовані маніпулятори запрограмовані на виконання повторюваних завдань з високою точністю. Датчики забезпечують зворотний зв'язок із системою керування, забезпечуючи точність таких операцій, як зварювання, переміщення матеріалів чи автоматизоване складання.
Використано уривки оригінальних технічних текстів з навчальних матеріалів серії *Oxford English for Specific Purposes* (Oxford University Press)	

Перекладаючи даний уривок тексту студенти практикуються в умінні розпізнавати культурно зумовлені способи подання технічних процесів англійською мовою. Вживання англомовних термінів та опис технологічних операцій у типовому технічному стилі формує розуміння професійної культури нафтогазової галузі англомовного середовища (табл. 3).

Порівняння двох варіантів тексту дає можливість студентам ознайомитися з лексико-граматичними особливостями технічного мовлення, характерними для академічного і виробничого англомовного середовища. Це дозволяє поступово сформувати уміння розуміти особливості спілкування у ІТ-сфері (табл. 4).

Даний приклад розвиває навички аналізу технічного тексту і вчить правильно використовувати професійну лексику і (табл. 5).

Робота з такими текстами допомагає розвинути практичні навички міжкультурного технічного спілкування, так як студенти навчаються тлумачити складні технічні інструкції англійською мовою та застосовувати їх у командах з представниками різних культур.

Отже, поєднання адаптованих та оригінальних професійно орієнтованих текстів допомагає забезпечити міждисциплінарний і практико-орієнтований підхід до формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців технічної сфери.

Розкриємо роль викладача у формуванні міжкультурної компетентності у науково-технічній сфері.

Викладач у технічному університеті є не лише носієм знань, а й модератором міжкультурного освітнього середовища. Його завдання полягає у створенні атмосфери відкритості, толерантності, заохоченні студентів до діалогу та рефлексії. Викладач має бути обізнаним у культурних особливостях студентів, демонструвати приклад етичної комунікації та взаємоповаги [2].

Підготовка викладачів до роботи у мультикультурному середовищі є окремим напрямом педагогічних інновацій. У багатьох університетах створюються курси підвищення кваліфікації з міжкультурної педагогіки, що включають тренінги з міжкультурного менеджменту, психології комунікації та методів фасилітації міжнародних студентських груп.

Отже, у процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців технічного спрямування викладач виступає ключовою фігурою, яка визначає не лише зміст освітнього процесу, а й характер взаємодії у навчальному середовищі. Саме від педагогічної позиції, професійної культури, комунікативного стилю та особистісних цінностей викладача значною мірою залежить, наскільки ефективно буде реалізовано міжкультурний вимір у технічній освіті.

Однозначно, що викладач є як носій і модератор міжкультурних цінностей.

У сучасних умовах викладач технічних дисциплін уже не обмежується роллю транслятора знань. Він має виступати модератором міжкультурного освітнього середовища, у якому поєднуються різні культурні традиції, навчальні стилі, мови та професійні норми. Його завдання полягає у створенні навчального простору, де студенти відчувають повагу до власної культурної ідентичності та водночас відкритість до інших культур [1].

Викладач формує ціннісне підґрунтя міжкультурної взаємодії, демонструючи толерантність, етичність і емпатію. Він повинен не лише викладати технічні знання, а й вчити студентів конструктивно вирішувати конфлікти, сприймати різноманітність як ресурс професійного розвитку. Через власну поведінку, комунікативні стратегії, приклади та зворотний зв'язок педагог стає моделлю міжкультурної компетентної особистості [1].

Важливими є професійні компетенції викладача у контексті міжкультурної освіти. Викладач науково-технічних дисциплін має володіти комплексом спеціальних компетенцій, необхідних для ефективної міжкультурної взаємодії [4]:

– Мовно-комунікативна компетентність – володіння іноземними мовами професійного спрямування, здатність адаптувати термінологію до рівня іншомовних студентів, уміння вести діалог у мультикультурній групі.

– Психолого-педагогічна компетентність – розуміння культурних відмінностей у стилях мислення, навчання, сприйняття інформації; вміння враховувати ці особливості при плануванні занять.

– Міжкультурна чутливість – здатність розпізнавати та адекватно реагувати на прояви культурних непорозумінь, уникати етноцентризму та дискримінаційних суджень.

– Менеджерська компетентність – організація навчального процесу з урахуванням культурного розмаїття студентів, фасилітація групової роботи, підтримка психологічного комфорту [5].

Такі компетенції дозволяють викладачу виступати не лише носієм технічних знань, а й каталізатором професійного та особистісного розвитку студентів у міжкультурному вимірі.

Виділимо педагогічні стратегії викладача у розвитку міжкультурної компетентності. Викладач реалізує розвиток міжкультурної компетентності студентів через низку цілеспрямованих педагогічних стратегій:

1. Інтеграція міжкультурного контексту у зміст технічних дисциплін. Наприклад, під час викладання інженерної графіки чи матеріалознавства викладач може демонструвати, як технічні стандарти різних країн (ISO, ANSI, DIN) відображають культурні особливості виробничої культури.

2. Використання проєктного навчання. Студенти виконують міждисциплінарні завдання у групах із представників різних культур, що дозволяє їм вчитися спільно приймати рішення та узгоджувати підходи до розв'язання технічних проблем.

3. Організація рефлексивних практик. Обговорення культурних труднощів, які виникають у процесі навчання чи стажування, сприяє розвитку самосвідомості та саморегуляції студентів.

4. Використання автентичних матеріалів. Аналіз технічної документації, інструкцій, стандартів різними мовами формує у студентів вміння орієнтуватися у міжнародному інформаційному просторі.

5. Підтримка академічної мобільності. Викладачі виступають кураторами програм обміну, консультантами з міжкультурної адаптації студентів, що беруть участь у міжнародних стажуваннях.

Таким чином, педагогічна діяльність викладача стає системним чинником у процесі формування міжкультурної компетентності.

А також зазначимо модель міжкультурного компетентного викладача технічного профілю. Узагальнюючи результати досліджень, можна виокремити модель викладача, здатного ефективно формувати міжкультурну компетентність студентів технічних спеціальностей. Такий педагог:

– поєднує професійну, комунікативну та культурну компетентності;

– демонструє приклад етичної взаємодії та академічної доброчесності;

– розвиває у студентів здатність до самостійного пізнання культурних контекстів;

– володіє інноваційними методами навчання, які сприяють розвитку критичного мислення та культурної рефлексії;

– підтримує атмосферу взаємоповаги, довіри та відкритості, що сприяє ефективній командній роботі у науково-технічних проектах [6].

Отже можемо виділити, значення ролі викладача для розвитку глобальної технічної освіти. У науково-технічній сфері викладач стає медіатором між культурою науки, технологій і культурою людських взаємин. Його діяльність спрямована на виховання фахівця, здатного не лише створювати інновації, а й працювати у глобальному соціокультурному просторі, де технічні рішення мають враховувати культурні, етичні й екологічні аспекти.

Отже, викладач у технічному університеті – це стратегічний агент міжнародної освітньої інтеграції, який формує нове покоління інженерів-громадян світу, відкритих до співпраці, толерантних і здатних до продуктивного діалогу у міжкультурному контексті.

В результаті дослідження ми отримали такі очікувані результати формування міжкультурної компетентності.

Результатом ефективного формування міжкультурної компетентності у студентів технічного спрямування є не лише підвищення рівня комунікаційних навичок, а й покращення професійної якості майбутніх інженерів. Вони стають здатними до:

– роботи у міжнародних командах та проєктах і конкурсах;

– ефективного ведення переговорів з іноземними партнерами;

– вирішення професійних конфліктів з урахуванням культурних відмінностей;

– інтеграції міжнародних стандартів у свою діяльність;

– креативного мислення у глобальному технічному контексті [6].

Таким чином, міжкультурна компетентність стає не додатковим елементом, а невід'ємною частиною професійної культури інженера нового покоління, що забезпечує конкурентоспроможність на світовому ринку праці

Висновки. Міжкультурна компетентність є необхідною складовою професійної підготовки сучасного фахівця, оскільки забезпечує здатність ефективно діяти в багатокультурному середовищі, сприяє професійному успіху та соціальній адаптації. Її формування має базуватися на інтеграції когнітивних, емоційно-ціннісних і поведінкових компонентів, використанні інноваційних освітніх технологій і створенні толерантного навчального простору технічного спрямування, а також її формування сприяє розвитку толерантності, соціальної адаптації та професійного успіху

Розроблена модель розвитку міжкультурної компетентності може бути використана у підготовці майбутніх педагогів, психологів, менеджерів, лікарів та інших фахівців, діяльність яких передбачає постійну взаємодію з людьми різних культур.

Перспективою подальших досліджень є розробка діагностичного інструментарію для вимірювання рівня сформованості міжкультурної компетентності та впровадження апробованих педагогічних технічних технологій у практику вищої освіти.

Отже нами доведено, що подальші дослідження мають бути спрямовані на створення конкретного діагностичного інструментарію та методичних рекомендацій для викладачів які викладають технічні дисципліни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зязюн І. А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність : підручник. Вид. 3-тє, допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.

2. Гончаренко В. А. Підготовка інженерів у мультикультурному середовищі. Дніпровський університет. Дніпро : ДНУ, 2018. С. 3–5.

3. Ігнатова О. Європейський досвід міжкультурної комунікації в освіті і культурі. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* 2023. № 68. С. 60–67.

4. Їтун Л. Теоретичні основи формування міжкультурної комунікації та міжкультурної компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2020. № 99.6. С. 74–83.

5. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи. Київ : К.І.С, 2004. С. 66–72.

6. Сидоренко П. П. Міжнародні технологічні проекти та командна взаємодія. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Казаріна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов».* Харків : ХНУ, 2020. С. 73–75.

7. Тарнавська Т. Міжкультурна комунікація в інженерній освіті. *Міжкультурна комунікація і перекладознавство: точки дотику та перспективи розвитку* : зб. наук. праць учасн. II Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2019. С. 70–73.

8. Bennett M. J. Basic Concepts of Intercultural Communication. Yarmouth : Intercultural Press, 1998.

9. Boyce J. Oxford English for Electronics. Oxford : Oxford University Press, 2017. P. 38–41.

10. Erasmus+ Programme Guidelines for Engineering Students. European Commission, 2021. 328 p.

11. Glendinning E., & McEwan, J. Oxford English for Computing. Oxford: Oxford University Press, 2003. P. 25–29.

12. Hall E. T. The Hidden Dimension. New York : Doubleday, 1966.

13. Hanif M. English for Mechanical Engineering. Oxford : Oxford University Press, 2018. P. 24–37.

14. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. Thousand Oaks : Sage. Publications, 2001. 596 p. DOI: 10.4135/9781412982771.

15. Krogh E. English for the Oil Industry 1. Oxford: Oxford University Press, 2016. P. 15–19.

16. Riley M. & English, P. Oxford English for Robotics. Oxford: Oxford University Press, 2019. P. 43–56.

17. Thomas D. Cross-Cultural Management: Essential Concepts. London : Sage, 2008. P. 35–38. DOI: 10.4135/9781452275825.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДИСЦИПЛІНІ «РОЗВІДКА ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ СПРОТИВ»

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TRAINING FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE IN THE DISCIPLINE «INTELLIGENCE AND NATIONAL RESISTANCE»

УДК 378.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.37
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Пристінський Р.В.,
orcid.org/0000-0004-0871-2608
докт. філос.,
заступник начальника кафедри тактики
Навчально-науковий інститут
забезпечення державної безпеки
Національної академії
Національної гвардії України

У статті проведено обґрунтування педагогічної технології навчання майбутніх офіцерів Національної гвардії України дисципліні «Розвідка та національний спротив». Зазначено, що педагогічна технологія визначається сьогодні як процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного й професійного розвитку та саморозвитку людини в освітній установі, визначено основні ознаки педагогічної технології.

Проаналізовано наукову літературу з проблеми розробки педагогічних технологій та зазначено, що педагогічна технологія має на меті активізувати пізнавальну діяльність курсантів. При цьому характер навчання курсантів стає саме активним, коли з'являються елементи творчості, самостійності, переважає креативне навчання, що спонукає до інформаційного пошуку та конструювання власного навчального продукту. Педагогічну технологію навчання курсантів розвідці та національному спротиву побудовано на трьох рівнях: науковий рівень (частина педагогічної науки, яка вивчає та розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси), процесуально-описовий рівень (сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання), процесуально-дієвий (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних, методичних та інших педагогічних засобів).

Для активізації пізнавальної діяльності курсантів використовуються такі прийоми, як постановка запитань при викладі нового матеріалу, застосування критичного мислення, відпрацювання окремих практичних вправ, ситуаційних завдань, застосування наочних приладь та технічних засобів навчання.

Для реалізації навчальних завдань запропоновано застосовувати для навчання курсантів воєнну гру, наведено її призначення, види, структуру, дидактичні умови.

Ключові слова: *майбутні офіцери НГУ, професійна підготовка, педагогічна технологія, розвідка та національний спротив, воєнна гра.*

The article provides a justification for the pedagogical technology of training future officers of the National Guard of Ukraine in the discipline «Intelligence and national resistance». It is noted that pedagogical technology is defined today as the process of creating a theoretically grounded educational and educational system of socialization, personal and professional development and self-development of a person in an educational institution that is adequate to the needs and capabilities of the individual and society, and the main features of pedagogical technology are identified.

The scientific literature on the problem of developing pedagogical technologies is analyzed and it is noted that pedagogical technology aims to activate the cognitive activity of cadets. At the same time, the nature of cadets' learning becomes active when elements of creativity and independence appear, and creative learning prevails, which encourages information search and construction of one's own educational product.

The pedagogical technology of teaching cadets intelligence and national resistance is built on three levels: the scientific level (a part of pedagogical science that studies and develops the goals, content and methods of training and designs pedagogical processes), the procedural-descriptive level (a set of goals, content, methods and means for achieving the planned learning outcomes), the procedural-effective level (implementation of the technological process, functioning of all personal, instrumental, methodological and other pedagogical means).

To activate the cognitive activity of cadets, such techniques are used as posing questions when presenting new material, applying critical thinking, practicing individual practical exercises, situational tasks, using visual aids and technical means of learning.

To implement the educational tasks, it is proposed to use a war game for training cadets, its purpose, types, structure, didactic conditions are given.

Key words: *future officers of the National Guard, professional training, pedagogical technology, intelligence and national resistance, war game.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний стан України характеризується значним економічним спадом через повномасштабну війну, яка руйнує інфраструктуру та промисловість, а також спричиняє нестачу працівників та демографічну кризу. Загальне соціально-економічне відновлення сповільнюється, а ВВП зростає повільніше, ніж очікувалося, що відображає складні виклики війни. Суттєвої кризи зазнає сьогодні і вища освіта України.

У той же час підвищуються вимоги до підготовки військових фахівців, зокрема до офіцерських кадрів, які повинні мати високий рівень професійної компетентності, психологічної готовності та патріотизму, прагнення до професійного зростання тощо [1]. Актуальним як ніколи стає потреба у створенні нових концепцій та технологій підготовки офіцерів Національної гвардії України у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), особливо в аспекті їх тактичної підготовки,

підготовки до функцій розвідки та національного спротиву.

Освітні програми підготовки офіцерів НГУ сьогодні чітко вимагають, щоб офіцери НГУ окрім високої професійної компетентності, мали розвинуті навички в організації та здійсненні заходів із забезпечення кібербезпеки, інформаційної безпеки, захисту оборонного і науково-технічного потенціалу, об'єктів критичної інфраструктури, порушення функціонування яких може завдати шкоду життєво важливим національним інтересам.

Таким чином, технологічні аспекти навчання курсантів НГУ дисципліні «Розвідка та національний спротив» усе гостріше постають на порядку денному підготовки військовослужбовців НГУ.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців знайшла відображення у працях Г. Васяновича, Н. Ничкало, П. Лузана та ін. Дослідження концепцій підготовки офіцерів в Україні проводилися В. Ягуповим, О. Бойком та іншими. Психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців у ВВНЗ розробляли О. Диденко, В. Васищев, В. Пасічник, О. Керницький та інші.

На сьогодні досліджувалися такі проблеми підготовки майбутніх фахівців до здійснення військово-професійної діяльності: формування соціально-правової компетентності курсантів (О. Данильченко), психологічної готовності курсантів-льотчиків (О. Керницький), готовності до управлінської діяльності (О. Бойко), проблеми готовності майбутніх офіцерів авіації до миротворчої діяльності (А. Савицька), підготовки офіцерів-прикордонників (Ю. Кузь) та інші.

Метою статті є обґрунтування та розробка педагогічної технології навчання майбутніх офіцерів Національної гвардії України дисципліні «Розвідка та національний спротив».

Виклад основного матеріалу. Різноманітні аспекти теорії і практики педагогічної технології розробляли дослідники Дж. Брунер, А. Ламсдейн, Т. Сакамото, Р. Томас, О. Коваленко, Н. Ничкало, С.Сисоєва та ін.

Для формування такої компетентності майбутніх офіцерів у сфері розвідки та національного спротиву необхідно мати ефективний інструмент. І, на нашу думку, ним може стати педагогічна технологія як системний метод навчання. Дослідниками педагогічна технологія визначається «як процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного й професійного розвитку та саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» [2].

Науковцями названо такі основні ознаки педагогічної технології [3]: назва технології, яка відображає основні якості, принципову ідею, сутність системи навчання; концептуальна частина: цільові настанови й орієнтації, основні ідеї та принципи; особливості змісту навчання: орієнтація на особистісні структури, способи розумових дій, самокеровані механізми особистості, сфера моральних, вольових і професійних якостей; обсяг і характер змісту військово-професійної освіти; дидактична структура (навчальний план, програми, форми та методи викладання); програмно-методичне забезпечення: навчальні плани й програми, навчальні та методичні посібники, наочні та технічні засоби навчання, діагностичний інструментарій; процесуальні характеристики: мотиваційна характеристика, особливості застосування методів і засобів навчання; організаційні форми освітнього процесу; особливості управління освітнім процесом; категорія слухачів тощо.

Педагогічна технологія навчання має на меті активізувати пізнавальну діяльність курсантів. При цьому характер навчання курсантів стає саме активним, коли з'являються елементи творчості, самостійності, переважає креативне навчання, що спонукає до інформаційного пошуку та конструювання власного навчального продукту [4]. При такій організації курсанти здобувають знання та навички завдяки творчому їх використанню на практиці, що формує активність особистості та стимулює до ініціативи у майбутній службі у військових підрозділах НГУ.

Педагогічна технологія навчання курсантів дисципліні «Розвідка та національний спротив» поєднує 3-и рівні: науковий рівень (частина педагогічної науки, яка вивчає та розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси), процесуально-описовий рівень (сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання), процесуально-дієвий (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних, методичних та інших педагогічних засобів).

За змістом занять перший модуль – «Робота командира підрозділу НГУ щодо підготовки до виконання завдань з територіальної оборони» – передбачав ознайомлення курсантів з порядком дій у ролі командира підрозділу під час отримання бойового завдання, застосування способів планування (послідовного, паралельного, комбінованого) видачі попередніх бойових розпоряджень на підготовку бою підлеглим та контроль за їх виконанням, організації розвідки тощо.

Другий модуль – «Робота командира підрозділу під час виконання завдань з територіальної

оборони» передбачав практичне виконання курсантів роботи на посаді командира підрозділу, а саме: розробка попереднього плану дій у текстуальному та графічному вигляді, проведення аналізу варіантів дій, враховуючи певні фактори, які впливають на хід виконання завдання, застосування базового комплексу «Кропива» та видачі бойового наказу підлеглим. Матеріал знайомить з класифікацією командирських рішень, умовами прийняття командирських рішень за фахом, факторами, що впливають на процес прийняття рішень, моделями та підходами до прийняття командирських рішень щодо розвідки, курсанти знайомляться з видами інформації, її роллю у службі, моделлю комунікаційного процесу тощо.

Для активізації пізнавальної діяльності курсантів використовуються такі прийоми, як постановка запитань при викладі нового матеріалу, застосування критичного мислення, відпрацювання окремих практичних вправ, ситуаційних завдань, застосування наочних приладь та технічних засобів навчання.

Особливості ж активних методів навчання полягають у тому, що в їхній основі закладене спонукання до практичної й розумової діяльності, без якої немає руху вперед в оволодінні знаннями [5]. Активні методи навчання можуть бути використані на різних етапах: при початковому оволодінні знаннями, при закріпленні знань, при формуванні вмінь і навичок.

Залежно від спрямованості на формування системи знань або оволодіння вміннями і навичками активні методи навчання ділять на неімітаційні й імітаційні. Нами були використані такі імітаційні методи: аналіз конкретних бойових ситуацій, їх вирішення, виконання індивідуальних завдань; та ігрові: розігрування ролей як елементи воєнної гри, сама воєнна гра тощо.

Мета воєнної гри - визначити ставлення курсантів до конкретної складної ситуації, набути досвіду шляхом даної гри, допомогти навчитися через досвід та почуття. Воєнна гра – це форма відтворення реальної ситуації в умовах ведення бойових дій, змісту професійної діяльності шляхом моделювання та імітації систем відносин підлеглості. За допомогою імітації даної ситуації умов професійної діяльності, курсанти одержують можливість навчатися більш ефективно взаємодіяти. Можливе виявлення лідерських якостей, здатності приймати рішення в невизначеній ситуації та у обмежені терміни. На основі наявного професійного досвіду курсанти приймають рішення та у вигляді зворотного зв'язку демонструють результати своїх дій.

Воєнна гра являє вимагає від курсантів прояв у комплексі компетентностей, якими має володіти майбутній офіцер НГУ. Тобто процес вироблення й прийняття рішення для конкретної ситуації в умовах послідовного методу роботи, для уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, що додатково надходить і виробляється у ході воєнної гри.

Для реалізації навчальних завдань під час воєнної гри необхідно забезпечити певні дидактичні умови. По-перше, планування дидактичної воєнної гри вимагає максимальної професіоналізації її змісту.Тобто, завдання гри має враховувати специфіку діяльності, яку набуває курсант, особливості його майбутньої професійної діяльності як офіцера НГУ, а також моделювання різної бойової обстановки.

По-друге. Врахувати проблемність змісту заняття та механізм його представлення. При цьому ігрова навчальна діяльність курсанта представляє собою внутрішній продукт, стає результатом власної роботи. По-третє, обов'язковою умовою ефективності застосування воєнних ігор є також оптимальне співвідношення ігрового та дидактичного планів воєнної гри, бо тоді гра виступає засобом розвитку необхідних якостей особистості.

По-четверте. Постійна взаємодія учасників воєнних ігор на основі діалогічного та полілогічного спілкування, забезпечення розвитку ініціативності, самостійності та творчості курсантів. Сценарій гри повинен фактично відповідати сценарію реальної обстановки у бою.

Основна відмінність воєнних ігор тут від інших методів полягає у тому, що в них, при послідовному розв'язанні спільними зусиллями учасників гри ситуацій, відтворюються моделі професійної діяльності майбутніх офіцерів НГУ з розвідки і організації національного спротиву.

У воєнній грі курсанти вивчають складні ситуації у динаміці: прийняте рішення впливає на об'єкт, змінює його стан, відомі наслідки прийнятого рішення і є послідовний ланцюг рішень. І тут курсанти набувають не тільки професійних, але і ділових навичок: уміння адаптуватись у колективі, розуміти цілі та інтереси інших учасників гри, приймати самостійні та колективні рішення, що знадобиться у майбутній діяльності.

У науковій та методичній літературі опрацьовані основні вимоги до воєнних ігор. Нами враховані такі: конкретна ігрова ситуація; наявність моделі діяльності офіцерів НГУ з аналізу бойового завдання; розподіл ролей між учасниками гри; взаємодія учасників; наявність спільної мети; колективний аналіз отриманого завдання учасниками гри; аналіз всіх варіантів дій; наявність системи методів оцінки для учасників воєнної гри.

Воєнна гра - це багатоструктурне явище. Нами побудовано п'ять компонентів її структури:

1. Структура воєнної гри, включає у себе: ролі, які моделюють професійну діяльність офіцерів НГУ, що входять до імітованої соціальної системи; ролі, що необхідні для оперативного управління

ходом; ролі, що запроваджуються у гру для підвищення емоційної напруги учасників; ролі експертів, необхідні для подолання труднощів з оцінюванням.

2. Часові показники воєнної гри: підготовчий етап, вступна частина, основна частина (виконання воєнної гри), заключна частина та її аналіз.

3. Методична структура воєнної гри: методика проведення воєнної гри (сценарій) відповідно тематики; критерії та довідник щодо застосування системи оцінювання, технічні засоби навчання і наочне приладдя.

4. Організаційна структура гри включає: систему підготовки до проведення воєнної гри (підготовка керівництва щодо проведення воєнної гри, методичного і технічного забезпечення); управління воєнною грою (створення змагальності, творчості, управління графіком гри). Крім того, сюди входить розподіл учасників на групи і підгрупи з метою отримання найбільшого ефекту у процесі вирішення конкретного завдання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті проведено обґрунтування та розробка педагогічної технології навчання майбутніх офіцерів Національної гвардії України дисципліні «Розвідка та національний спротив».

Наведено основні ознаки педагогічної технології, визначено та описано її компоненти, етапи, структуру. У подальшому планується розробка варіантів проведення воєнної гри для курсантів ВВНЗ.

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. Дніпровська Т.В. Педагогічна технологія формування управлінської компетентності майбутніх інженерів автотранспорту та результати її впровадження. *Педагогіка та психологія.* 2016. Вип. 52. С. 117–123.

3. 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.* 2023. Вип. 13. С. 48–54.

4. Черніченко М.Ю. Структурні компоненти готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до роботи з особовим складом. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка».* Випуск 69. Том 2. 2024. С. 172–175

Дата першого надходження рукопису до видання: 08.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ЕФЕКТИВНОГО ПІДБОРУ АПЛІКАТУРИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ТА МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ГРИ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ: НАУКОВИЙ ДИСКУРС

FORMING SKILLS OF EFFECTIVE SELECTION OF STICKING IN APPLICANTS OF HIGHER ART AND ART-PEDAGOGICAL EDUCATION DURING LEARNING TO PLAY PERCUSSION INSTRUMENTS: SCIENTIFIC DISCUSSION

УДК 378.011.3-051:78:[780.62+780.616.43]:005.336.5-043.83(043)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.38
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Рало Г.О.,
orcid.org/0000-0003-0887-1559
докт. філос.,
викладач кафедри теоретичної, музично-інструментальної та вокальної підготовки
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Дослідження присвячено одній з актуальних проблем професійної підготовки здобувачів вищої мистецької та мистецько-педагогічної освіти під час їх навчання гри на ударних інструментах – формуванню умінь ефективного підбору аплікатури. Проаналізовано наукові доробки українських вчених у сфері інструментального виконавства та мистецької педагогіки щодо питання аплікатури, її підбору, формування аплікатурного мислення у здобувачів тощо. Визначено зміст терміну «аплікатура» в довідкових джерелах, а також працях вчених-інструменталістів. Підкреслено специфічну особливість гри на ударних інструментах, у зв'язку з чим, визначено застосування змісту терміну «аплікатура» по відношенню до ударних не надто точним. Встановлено, що у іноземних джерелах поряд з англомовним аналогом терміну «аплікатура», існують й інші терміни, такі як, «sticking», «hammering», які використовуються саме в контексті ударних інструментів. З'ясовано значення терміну «sticking» у англомовних довідкових джерелах. На основі аналізу методичних посібників зарубіжних вчених встановлено, що важливу роль вони надавали оптимальному використанню аплікатури. Визначено, що порядок першості застосованої руки, зокрема, визначався у залежності від напряму руху. Окреслено зміст підходу вчених до опанування мистецтвом гри на ударних інструментах, в якому права рука є лідируючою. Виявлено, що у своїх працях, автори надають рекомендації, в яких суттєве значення займають питання доцільності використання лівої руки у гамоподібних пасажах, варіативності застосування аплікатур, її визначення для музикантів в тій чи іншій музичній ситуації, набуває актуалізації проблема розвитку лівої руки. Встановлено, що з кінця другого десятиліття XX століття формується тенденція щодо розгляду аплікатури як засобу, спрямованого на рівномірний розвиток обох рук. На підставі огляду методичної літератури визначено, що у своїх роботах вчені наголошують на оптимальності використання аплікатур у залежності від музичного фрагменту, що впливає на фразування.
Ключові слова: *аплікатура, аплікатурний принцип, професійна підготовка, здобувачі вищої мистецької та мистецько-педагогічної освіти, навчання гри на ударних інструментах.*

The study is devoted to one of the urgent problems of professional training of applicants of higher art and art-pedagogical education during their learning to play percussion instruments – the formation of skills of effective sticking selection. The scientific achievements of Ukrainian scientists in the field of instrumental performance and art pedagogy on the issue of fingering, its selection, the formation of fingering thinking in applicants, etc. are analyzed. The meaning of the term "fingering" in reference sources, as well as the works of instrumental scientists, is determined. The specific feature of playing percussion instruments is emphasized, in connection with which the application of the meaning of the term "fingering" in relation to percussion instruments is determined to be not very accurate. It is established that in foreign sources, along with the English-language analogue of the term "fingering", there are other terms, such as "sticking", "hammering", which are used specifically in the context of percussion instruments. The meaning of the term "sticking" in English-language reference sources is clarified. Based on the analysis of method books of foreign scientists, it was established that they attached an important role to the optimal use of sticking. It was determined that the order of precedence of the used hand, in particular, was determined depending on the direction of movement. The content of the scientists' approach to mastering the art of playing percussion instruments, in which the right hand is the leader, is outlined. It was found that in their works, the authors provide recommendations in which the issues of the expediency of using the left hand in scale passages, the variability of the use of stickings, its definition for musicians in a particular musical situation are of significant importance, the problem of the development of the left hand is becoming actualized. It was established that since the end of the second decade of the 20th century, a tendency has been formed to consider sticking as a means aimed at the uniform development of both hands. Based on a review of methodical literature, it was determined that in their works, scientists emphasize the optimality of using stickings depending on the musical fragment that affects phrasing.
Key words: *sticking, sticking principle, professional training, applicants of higher artistic and artistic-pedagogical education, learning to play percussion instruments.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освоєння аплікатурних принципів становить одне із важливих завдань здобувачів вищої мистецької та мистецько-педагогічної освіти у процесі їх професійної підготовки. Саме раціональний вибір аплікатури є запорукою прогресивного розвитку художньо-виконавської техніки та в цілому сприяє удосконаленню їх виконавської майстерності.

Навчання гри на ударних інструментах потребує оволодіння навичками гри на різноманітному ударному інструментарії, що в свою чергу супроводжується опануванням двопалкової,

чотирипалкової техніки гри на звуковисотних клавішних ударних інструментах, освоєнню рудиментів на шумових інструментах, без визначеної висоти звучання, використанням несиметричної постановки під час гри на ударній установці, маршовому барабані, виконання специфічних прийомів, зокрема, глушіння, на вібрафоні. Все це врешті-решт значно впливає на розучування та опанування нового музичного матеріалу, адже в рази збільшує варіативність можливих застосованих аплікатурних варіантів при грі на означених інструментах. З цього випливає, що здобувач під час гри на ударних інструментах без необхідних сформованих аплікатурних умінь схильний до неосмисленого та нераціонального підбору аплікатури, який здійснюється навмання, а не за аплікатурними принципами. Таким чином, поставлена до розгляду у статті проблема є вельми актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд останніх доробок вчених показує, що проблемі, пов'язаної із вивченням та засвоєнням аплікатурних принципів, підбором та застосуванням доцільної аплікатури під час виконання, розвитку аплікатурного мислення надається особлива увага у науковому дискурсі. У сфері інструментального виконавства та мистецької педагогіки означене коло питань висвітлюється у роботах українських дослідників, присвячених фортепіанному, кларнетовому, баянному, бандурному, гітарному мистецтвам тощо.

Так, у наукових доробках низки вчених розкриваються особливості аплікатурних принципів певних композиторів, визначається їх роль у сфері виконавського мистецтва. Зокрема, праця М. С. Чернявської та О. Р. Міц присвячена аплікатурній реформі композитора та піаніста М. Мошковського, розгляду його аплікатурних стратегій [12]. У роботі І. М. Мокрогуз визначаються та аналізуються основні аплікатурні принципи представниці Львівської бандурної школи О. В. Герасименко на основі її творчого доробку. [6].

Зміст певного кола наукових досліджень зосереджений на висвітленні функціональних особливостей окремих частин виконавського апарату музиканта під час гри на інструменті, індивідуальних фізіологічних ознаках, які впливають на підбір аплікатури. Істотне значення вивченню питання в означеному аспекті надається в працях педагогів та музикантів-практиків на струнно-щипкових та духових інструментах [5, 7, 3, 8].

Зокрема, у дослідженні А. С. Коваленко, яке присвячено вивченню методології аплікатурного мислення гітаристів під час професійної підготовки, особливу увагу у своїй роботі автор зосереджує на функціональній ролі пальців правої та лівої рук при грі на гітарі, висвітлює деякі проблеми, пов'язаних з використанням аплікатури правої руки, роботою лівої руки [5, с. 83–84]. У той же час І. М. Мокрогуз у своїй роботі, розглядаючи проблему виконавства та аплікатури лівої руки музиканта при грі на бандурі, окреслює основні функції лівої руки, специфіку її положення, аналізує варіанти аплікатур, виокремлює аплікатурні проблеми лівої руки, зокрема, застосування мізинця музикантами при грі [7, с. 70, 73].

У теоретико-методичних дослідженнях музикантів та педагогів-духовиків питання аплікатури безпосередньо розглядається в контексті розвитку пальцевої техніки. Так, у своїх роботах, автори зосереджують увагу на анатомічних та фізіологічних ознаках пальцевого апарату, оптимальному розташуванні пальців на звукових клапанах та отворах, їх відповідній рухливості та координаційній злагодженості. Зокрема, у своїй праці «Теоретичні основи навчання гри на кларнеті» К. Е. Мюльберг зазначає, що «починаючи навчання, молодий музикант повинен зручно розмістити свої дев'ять пальців на механіці кларнета: навчитися тримати його на великому пальцеві, засвоїти аплікатуру, увесь час настійно пристосовуючись до неї, відточувати координацію рухів» [8, с. 31]. У свою чергу, З. П. Буркацький у дослідженні «Аплікатура як засіб формування виконавської майстерності кларнетиста» [3], концентрує увагу на виконавських рухах пальців. Зокрема, автор зазначає, що вони «повинні швидко (в потрібному темпі аж до гранично швидкого) підійматися і опускатися, відводитись в сторони, ковзати, взаємопідмінятися, виконувати найрізноманітніші комбінації тощо» [3, с. 249]. Надаючи рекомендації щодо практикування аплікатурних навичок, З. П. Буркацький важливе значення надає точності натискання пальців на звукові отвори [3, с. 252].

Автори наукових доробок у галузі баянного мистецтва важливу роль надають вивченню різних аплікатурних систем [4, 11]. Зокрема, у роботі М. О. Хмелюк, зосереджується увага на позиційній аплікатурній системі студента-баяніста. Автор надає важливе значення позиційному мисленню музиканта-інструменталіста, визначає принципи раціональних аплікатурних рішень [11, с. 234]. У то же час, у праці В. Г. Дорохіна та С. С. Мезіної формулюються відмінності між традиційною та позиційною аплікатурною системами [4, с. 324]. Зазначимо, що окремі наукові розвідки авторів присвячено розвитку аплікатурної дисципліни та мислення, підбору аплікатури. Зокрема, у своїй роботі В. Ф. Олійник та А. В. Попович надають важливе значення раціональному застосуванню аплікатури у процесі гри на баяні, правилам до її підбору, подоланню аплікатурних труднощів, розвитку та дотримання аплікатурної дисципліни та формування самостійного аплікатурного мислення [9, с. 320–324].

Зауважимо, що питання щодо обрання та використання оптимальної аплікатури порушується

у роботах вчених у галузі фортепіанного мистецтва, яка виступає як одне із важливих умінь успішного оволодіння навички читання нот з аркуша [10, с. 3–5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Ретроспектива виконавства та навчання гри на ударних інструментах демонструє, що у європейському музичному просторі, й зокрема, на теренах нашої держави, функціонували одразу дві конструкції ксилофону – чотирирядна європейського типу та американська хроматична дворядна. Маючи клавіатурно-топографічні відмінності між собою, останні, зі свого боку, вплинули на аплікатурну специфіку при грі на цих конструкціях.

Наявність деяких додаткових нот, які дублюються, на інструменті чотирирядного типу, надало можливість музикантові обирати найбільш зручніший аплікатурний варіант. Таким чином, в певних випадках, вдалий вибір уможливлював обминути додаткові технічні складності при грі, зокрема, застосування подвійних та перехресних ударів. Крім того, на відміну від дворядного інструменту, гра на чотирирядному ксилофоні, де пластини клавіатури розташовувалася паралельно до музиканта, не потребувала від нього володіння широким арсеналом навичок позиційної гри.

Водночас, уніфікація конструкцій звуковисотних клавішних інструментів, в основу якої покладена дворядна система розташування пластин по принципу фортепіанної клавіатури, спричинює до опанування різноманітних позицій, які використовуються при грі двома та чотирма палками, а також потребує від музиканта пошуку оптимальних аплікатурних рішень, які сприятимуть ергономічності виконання, запобіганню заплутування палок, усуненню незручних перехрещень.

Не зменшуючи внеску українських вчених у сфері інструментального виконавства та мистецької педагогіки, зауважимо, що означена проблематика не отримала достатнього наукового обґрунтування у роботах вчених нашої країни у галузі виконавства та навчання гри на ударних інструментах. Враховуючи специфіку навчання гри на цих конструкціях, а також відсутність належного теоретико-методичного підґрунтя для впровадження матеріалів та напрацювань у освітній процес для студентів вищих навчальних закладів, таким чином, вважаємо, обрану тематику статті цілком актуальною. У зв'язку з цим, на нашу думку, окреслену проблему, в першу чергу, необхідно розглянути з точки зору вивчення зарубіжного досвіду щодо застосування аплікатури на ударних інструментах.

Мета статті – базуючись на зарубіжному досвіді виявити основні напрями ефективного підбору та застосування аплікатури задля подальшого їх використання у освітньому процесі під час професійної підготовки здобувачів вищої мистецької та мистецько-педагогічної освіти на ударних інструментах.

Виклад основного матеріалу. У довідкових джерелах під терміном «аплікатура» усталено вважати «спосіб розташування та порядок чергування пальців під час гри на музичних інструментах» [1, 2].

В той же час, у роботах вчених у сфері інструментального виконавства та музичної педагогіки, «аплікатура» визначається, зокрема, як «певна система прийомів, пов'язаної з розташуванням та діями пальців музиканта- виконавця» [3, с. 249]. Проте, на відміну від інших музичних інструментів, де звук здійснюється за допомогою пальців, звуковидобування на більшості інструментах групи ударних відбувається із застосуванням палок.

Зауважимо, що у іноземній літературі, зокрема, у методиках навчання гри на ударних інструментах, замість англомовного аналогу слова «аплікатура» – «Fingering», широке застосування отримав термін «sticking». Загалом, у довідкових джерелах, зокрема музичному словнику «OnMusic Dictionary» під словом «sticking» розуміється «патерн чи порядок ударів паличками по барабану» [19]. Слід зауважити, що термін «sticking» також набув поширення у методичних роботах авторів, які присвячені й звуковисотним клавішним ударним інструментам, замінивши таким чином термін «hammering», що буквально позначає «удар палкою», який отримав розповсюдження у працях американських авторів, опублікованих у першій половині XX століття. Таким чином, загальноприйняту дефініцію, яка застосовується щодо трактування терміну «аплікатура» в контексті ударних інструментів, можна використовувати лише опосередковано.

Аналіз зарубіжної методичної думки демонструє, що вчені у своїх працях, присвячених оволодінню гри на різних ударних інструментах, надавали важливе значення аплікатурі у процесі гри, її ефективному застосуванню під час освоєння інструктивного та художнього матеріалу.

Так, Т. Роллінсон у своєму «Method for the Xylophone» [18] звертає увагу використання палок у процесі гри для запобігання їх заплутування. Зокрема, автор зазначає, що при виконанні перехресних ударів по «клавішах» альтерації застосовуйте тільки ліву палку, а праву – по діатонічних пластинах [18, p. 5]. Крім того, у своєму методичному посібнику автор надає вказівки стосовно того, з якої руки необхідно починати грати, у залежності від заданого вектора руху. Зокрема, він вказує: «При висхідному русі, починайте грати з лівої руки, а при низхідному – з правої» [18, p. 5].

У свою чергу у працях авторів, опублікованих пізніше за часом, формується протилежна думка стосовно найбільш дієвого використання

рук у процесі гри. Так, зокрема, у «System For the Drums, Bells, Xylophone and Tympani» Г. Бауера [14], автор запропоновує свій власний підхід щодо оволодіння навичками гри на барабанах, дзвіночках, ксилофоні та літаврах, при якому правій руці, як, на думку автора, кращої руки, у процесі гри надається першочергова роль. Пояснюючи причину, чому права рука є провідною рукою, він зазначає: «Права рука загалом була створена природою для виконання всіх актів майстерності, і саме для зручності людина воліє використовувати одну руку для тонкої роботи. Мистецтво гри на барабані та ударних інструментах вимагає великої майстерності та спритності у використанні рук, і розділивши роботу так, щоб перевага була на правій стороні, ми, безумовно, зможемо зіставити праву та найкращу паличку з основними нотами музичного такту» [14, p. 7]. Таким чином, у його «Системі» права постає провідною рукою, яка «повинна починати першу ноту в кожному такті, а також першу ноту в усіх групуваннях, які складаються з двох та чотирьох нот» [14, p. 97].

У курсі навчання «Home Study Course in Vibracussion» [17], який призначається для гри на всіх «mallet» інструментах, в контексті вивчення гам, пропонується схоже бачення найбільш оптимального використання правої та лівої рук у процесі гри, де удар правою рукою повинен припадати на першу та сильну долю такту: «Почнемо з того, що, маючи тільки дві палички, у порівнянні з піаністом, який використовує десять ігрових засобів (вісім пальців та два великі пальці), ми повинні застосовувати їх найбільш вигідним чином. Оскільки перша нота в кожному музичному такті є акцентованою та оскільки більшість людей – правші, з цього, природно слідує, що права рука більше підходить для гри акцентованої ноти, і тому ми будемо використовувати праву палку, наскільки це можливо, як ту, якій можна нанести удар на першу ноту в кожному такті» [17, p. 26]. Разом з тим, окрім аплікатурних прикладів виконання гамоподібних пасажів, у «Home Study Course in Vibracussion», на основі нотних фрагментів, які розпочинаються з лівої руки, пояснюється доцільність використання інших аплікатурних варіантів для уникнення перехрещування палок.

Слід зазначити, що в окремих уроках «Курсу» надається особлива увага варіативності використання аплікатур у залежності від певних виконавських ситуацій. Так, розглядаючи у порівнянні ідентичні нотні приклади, упорядники демонструють застосування протилежних між собою аплікатур, вибір яких, як показує аналіз нотних фрагментів, пов'язаний з місцезнаходженням ноти на нотному стані. Для визначення певної аплікатури автори пропонують виконавцям використовувати аплікатурну «формулу» [17, p.70], що виходить з ритмічної комбінації з шістнадцятих нот та виставленням над ними аплікатурного позначення чергуючого порядку палок над нотами, який починається з правої руки та демонструють приклади її застосування. Разом з тим, упорядники показують й нотні приклади, в яких виключається визначення аплікатури за «формулою». Особливу увагу упорядники концентрують на виключеннях із загальних аплікатурних правил, демонструючи на різноманітних нотних прикладах обрання та використання різних практичних та зручних аплікатурних рішень. [17, p. 71].

Слід зазначити, що на відміну від «System For the Drums, Bells, Xylophone and Tympani» Г. Бауера, упорядники «Home Study Course in Vibracussion» запобігають від домінування у виконанні правої руки, надаючи важливе значення розвитку лівої руки нарівні з правою: «…з самого початку існує тенденція дозволяти правій виконувати більшу частину роботи. Проте Вам слід уникати цієї схильності, оскільки Ви не зможете сподіватися на досягнення майстерності, якщо не навчите працювати обидві руки з однаковою спритністю» [17, p. 27]. У зв'язку з цим, для її удосконалення та зміцнення, упорядники «Курсу» пропонують виконувати вправи тільки лівою рукою, не зважаючи на аплікатурні позначення, що по суті націлено на розвиток амбідекстрії: «Ідея дозволити лівій руці працювати поодинці складається в тому, щоб усунити природну слабкість цього органу та довести його до ступеня ефективності, що досягається правою рукою» [17, p. 27]. Таким чином, дана робота стала початком формування тенденції, яка прослідковується у роботах вчених з третього десятиліття XX століття, в яких аплікатура розглядається як певний засіб досягнення рівномірного розвитку виконавського апарату верхніх кінцівок.

Так, у «Instruction Course for Xylophone» Дж. Гріна [16] багато вправ представлені з аплікатурою, якої, у відповідності з вказівками автора, неодмінно потрібно дотримуватися і не змінювати у процесі гри. Зокрема, у «Правилах щодо тренування» цього «Курсу» автор наголошує: «Розвиньте правильну гру палками. Якщо якась палка, яка виписана в тексті, видається Вам незручною, не змінюйте її, оскільки це написано з метою розвитку досконалої техніки в обох руках» [16, p. 3]. Аналіз його праці демонструє, що у запропонованих ним аплікатурних варіантах у вправах, домінує ліва рука, зокрема, в окремих нотних прикладах на «тремоло», виконавський прийом пропонується починати грати саме з лівої руки. Таким чином, аплікатура постає як один із засобів, спрямований на усунення мануальної асиметрії та яка націлена на рівномірне володіння технікою гри обома верхніми кінцівками без виокремлення якоїсь провідної руки.

Підкреслюючи вплив аплікатури на музичне фразування, особливе значення у своїх роботах вчені надають вибору оптимальної аплікатури у тій

чи іншій виконавські ситуації. Так, у праці «Mental and Manual Calisthenics for Modern Mallet Player» Е. Бейлі [13], розглядаючи питання аплікатури подвійними ударами відмічає, що «аплікатура із застосуванням подвійних ударів може бути використана для кращого вираження бажаної фрази, оскільки вона буде розподіляти вагу інакше, ніж суворе використання чергуючої плікатури (hand-to-hand sticking)» [13, p. 7]. Не применшуючи значення чергуючої аплікатури як переважаючій у процесі гри, Е. Бейлі зазначає, що застосування подвійної аплікатури під час виконання музикантом певних складних технічних труднощів є неминучим: «Дозвольте мені підкреслити, що чергуюча аплікатура завжди краща, коли це можливо та практично, але багато пасажів вкрай незручні та складні для виконання чергуючою аплікатурою і це не залишає виконавцю вибору, крім використання подвійної аплікатури. Питання тоді в тому, якою рукою найкраще подвоювати та де найкраще це робити» [13, p. 7].

У праці «Introduction to Jazz Vibes» Г. Бьортона автор зазначає, що «аплікатура визначає музичне фразування та навпаки» [15, p. 14]. Надаючи перевагу у застосуванні на вібрафоні природнього підходу (natural approach), автор пояснює його вибір, відсутністю суворих аплікатурних правил, що може обмежити здатність музиканта до фразування. Разом з тим, в інструктивному матеріалі, автором представлено взаємозв'язок музичного фразування з використанням тієї чи іншої аплікатури, а в деяких випадках показано, як незручний вид аплікатури найкращим чином може підходити для виконання конкретного ігрового завдання [15, p. 14].

Висновки. Отже, проведене дослідження показало, що аплікатура на ударних інструментах має свої особливості, її вдалий підбір може значно впливати на опанування інструктивним та художнім матеріалом та безпосередньо на виконання на ударних інструментах. Аналіз визначення терміну «аплікатура», який застосовується у педагогічній та виконавській практиці дозволяє констатувати про необхідність відмінного його значення від загальноприйнятого по відношенню до використання на ударних інструментах, виокремлюючи особливість, яка притаманна тільки цим інструментам – застосування палок при грі. Зіставний аналіз термінів, які набули поширення в українських та англомовних джерелах, надає змогу стверджувати, що у зарубіжній теорії та методиці застосовується більш точний термін «sticking», зміст якого відповідає специфіці цієї сфери.

Водночас, аналіз науково-методичних доробок іноземних авторів демонструє, що «аплікатура» (а точніше, «hammering», «sticking») в їх роботах розуміється у більш звуженому значенні, ніж у доробках українських вчених-інструменталістів, в яких вона, розглядається також з урахуванням принципу позиційності, певного положення руки, розташування та положення пальців, а не тільки як послідовність чергування певних частин виконавського апарату.

Аналіз огляду іноземних джерел засвідчив, що у своїх працях вчені важливе значення надавали питанню ефективного та доцільного застосування рук та палок у процесі гри. Це в свою чергу, привело нас до таких висновків:

1. У перших методичних працях прослідковується використання аплікатурних принципів, які притаманні чергуючому аплікатурному методу, в яких провідною може виступати з початку права, а потім ліва рука.

2. Виходячи з аналізу авторських тверджень «System For the Drums, Bells, Xylophone and Tympani» Г. Бауера можна констатувати, що у «Системі» частково окреслюються аплікатурні принципи, які були покладені у «natural method sticking», в яких права рука переважає над лівою. Разом з тим, можна висунути припущення, що застосування правої руки, як домінуючої, а також затвердження у майбутньому цих аплікатурних принципів в межах «natural method sticking», на нашу думку, могло бути спричинено не тільки функціональними особливостями більшості людей, а завдяки широкому використанню у першій половині XX століття несиметричної постановки при грі на малому барабані, обумовленою способом його носіння, а також його розміщенням у процесі виконання.

3. Поряд з тим, започатковується та подалі розвивається тенденція щодо розвинення здатності володіння в однаковій мірі виконавським апаратом обох рук, що в свою чергу, наклало відбиток на використання лівої руки в запропонованих аплікатурних рішеннях деяких авторів, які спрямовані на посилення її функцій під час гри на ударних інструментах.

4. Аналіз деяких методичних доробок авторів надав можливість з'ясувати правила ефективного використання рук та аплікатури у залежності від виконавської ситуації.

5. Аналіз методичних посібників засвідчив вплив застосування різних аплікатур на музичне фразування.

Підведені підсумки загострюють значення обраної проблематики, тим самим відкриваючи можливості для більш широкого охоплення питань в контексті означеної проблематики, серед яких, на нашу думку, постають дослідження специфіки та відмінностей видів аплікатур в історико-теоретичному аспекті, розкриття методичних аспектів застосування аплікатурних принципів у практиці гри на ударних інструментах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аплікатура. URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%B0%D0%BF%D0%BB%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0 (дата звернення: 13.10.2025).

2. Аплікатура. *Словник-довідник музичних термінів.* URL: https://slovnyk.me/dict/music_terms/%D0%B0%D0%BF%D0%BB%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0 (дата звернення: 13.10.2025).

3. Буркацький З. П. Аплікатура як засіб формування виконавської майстерності кларнетиста. *Музичне мистецтво і культура.* 2023. Вип. 37. С. 243–254. DOI:10.31723/2524-0447-2023-37-17

4. Дорохін В. Г., Мезіна С.С. Питання позиційності та традиційності баянної аплікатури. *Проблеми мистецької освіти.* 2013. Вип. 8. С. 320–326.

5. Коваленко А. С. Формування та удосконалення аплікатурного мислення гітаристів у процесі професійної підготовки інструменталістів-виконавців. *Слобожанські мистецькі студії.* 2024. Вип. 3 (06). С. 82–86. DOI: https://doi.org/10.32782/art/2024.3.15

6. Мокрогуз І. М. Аплікатурні принципи Львівської бандурної школи (на матеріалі творчості Оксани Герасименко). *Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство.* 2008. Вип. 12-13. С. 250-253.

7. Мокрогуз І. М. Ліва рука бандуриста: проблеми виконавства та аплікатури. *Мистецтвознавчі записки.* 2010. Вип. 18. С. 68–75. URL: http://library.nakkkim.edu.ua:8080/libdoc/zbirnyky/MZ/18.pdf (дата звернення: 11.10.2025).

8. Мюльберг К. Е. Теоретичні основи навчання гри на кларнеті. Київ: Музична Україна, 1975. 56 с.

9. Олійник В. Ф., Попович А. В. Аплікатурна дисципліна та аплікатурне мислення – важливі чинники впливу на вдосконалення технічної майстерності баяніста. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 13. С. 319–324. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_13_62 (дата звернення: 08.10.2025).

10. Ходоровський В. І. До питання виховання у студентів навичок читання нот з аркуша. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір:* матеріали. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 28 – 29 бер. 2012 р. Київ, 2012. С. 813-822.

11. Хмелюк М. О. Етапи формування позиційної аплікатурної системи студента-баяніста. *Актуальні проблеми народно-інструментального виконавства в Україні: історія і сучасність.* 2017. С. 231–236. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/nauka/zb_narodn_instrum_2018.pdf (дата звернення: 12.10.2025).

12. Чернявська М. С., Міц О. Р. Аплікатурна реформа М. Мошковського та її значення для фортепіанного мистецтва XX століття. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти.* 2025. Вип.74. С. 121-142. DOI 10.34064/khnum1-74.06

13. Bailey E. Mental and Manual Calisthenics for modern mallet player. Van Nuys: Belwin Mills Publishing Corp., 1991. 141 p.

14. Bower H. System for the Drums, Bells, Xylophone, Tympani (in 3 parts). New-York: Carl Fisher Inc., 1911. 159 p.

15. Burton G. Introduction to Jazz Vibes. IL: Creative Music, 1965. 35 p.

16. Green G. Instruction Course for Xylophone. / Eds. R. Eyles, G. Whaley. Ft. Lauderdale: Meredith music publications, 1984. 161 p.

17. Home Study Course in Vibracussion. Chicago: National School of Vibracussion, 1917. 149 p.

18. Rollinson T. Method for the Xylophone Boston: Oliver Ditson Company, 1906. 35 p.

19. Sticking. *OnMusic Dictionary.* URL: https://dictionary.onmusic.org/terms/3349-sticking (дата звернення: 13.10.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КЛІНІЧНОГО АНАЛІЗУ ТА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

USE OF THE CASE METHOD FOR DEVELOPING CLINICAL ANALYSIS AND DECISION-MAKING SKILLS IN MEDICAL STUDENTS

УДК 378.147:61
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.39
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Хміль І.Ю.,
orcid.org/0000-0002-0157-0289
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри судової медицини та медичного права
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

Сергієнко Т.В.,
orcid.org/0000-0003-2414-5418
докт. філософії,
доцент кафедри мовної підготовки
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

У статті розкрито теоретико-методологічні засади використання кейс-методу як ефективного інструмента формування клінічного мислення у студентів медичних закладів вищої освіти. Визначено, що кейс-метод забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок, створюючи навчальне середовище, наближене до реальних клінічних ситуацій. З'ясовано, що застосування цього методу сприяє переходу від засвоєння фактів до їх осмисленого використання у процесі прийняття професійних рішень. Наголошено, що поетапна робота з кейсами формує аналітичне, критичне та рефлексивне мислення, необхідне для обґрунтованого клінічного аналізу. Підкреслено, що проблемно-орієнтовані кейси розвивають здатність до оцінки неповної або суперечливої інформації, формують логіку клінічного мислення та підготовлюють до роботи в умовах невизначеності. Констатовано, що організаційно-аналітичні кейси сприяють набуттю навичок планування, стратегічного бачення та ефективного використання ресурсів у процесі лікувально-діагностичної діяльності. Встановлено, що групові кейси сприяють розвитку комунікативної компетентності, формують уміння професійної взаємодії та колегіального ухвалення рішень. Зауважено, що рефлексивно-діяльнісний компонент кейс-методу забезпечує формування здатності до самооцінки, аналізу власних дій і вдосконалення професійних рішень. Підкреслено, що практичні кейси з клінічних дисциплін підвищують мотивацію до навчання, активізують пізнавальну діяльність і сприяють глибшому засвоєнню професійних знань. Визначено, що використання кейс-методу створює умови для розвитку аналітичних, творчих, комунікативних і соціальних компетентностей, які формують основу професійної готовності майбутнього лікаря. Констатовано, що інтерактивна взаємодія викладача і студентів у процесі аналізу кейсів сприяє формуванню партнерських відносин, ініціативності та відповідальності. Зауважено, що систематичне впровадження кейс-методу в освітній процес забезпечує цілісність підготовки, поєднання теорії та практики, а також розвиток професійного мислення відповідно до сучасних стандартів медичної освіти.

Ключові слова: *кейс-метод, клінічне мислення, професійна підготовка, медична освіта, аналітичні навички, критичне мислення, рефлексія.*

The article reveals the theoretical and methodological foundations of using the case method as an effective tool for developing clinical thinking among students of medical institutions of higher education. It is determined that the case method ensures the integration of theoretical knowledge and practical skills, creating a learning environment that closely resembles real clinical situations. It is found that the application of this method promotes a shift from the acquisition of facts to their meaningful use in the process of making professional decisions. It is emphasized that the step-by-step work with cases develops analytical, critical, and reflective thinking necessary for sound clinical analysis. It is highlighted that problem-oriented cases enhance the ability to evaluate incomplete or contradictory information, form the logic of clinical reasoning, and prepare students for work under conditions of uncertainty. It is stated that organizational and analytical cases contribute to the acquisition of planning skills, strategic vision, and effective use of resources in the process of diagnostic and therapeutic activities. It is established that group cases foster the development of communicative competence, professional interaction skills, and collegial decision-making. It is noted that the reflective-activity component of the case method ensures the development of self-assessment ability, analysis of one's own actions, and improvement of professional decisions. It is emphasized that practical cases in clinical disciplines increase learning motivation, activate cognitive activity, and contribute to deeper mastery of professional knowledge. It is determined that the use of the case method creates conditions for the development of analytical, creative, communicative, and social competencies that form the foundation of the future doctor's professional readiness. It is stated that interactive collaboration between teachers and students during case analysis fosters the formation of partnership relations, initiative, and responsibility. It is noted that the systematic implementation of the case method in the educational process ensures the integrity of training, the combination of theory and practice, and the development of professional thinking in accordance with modern standards of medical education.

Key words: *case method, clinical thinking, professional training, medical education, analytical skills, critical thinking, reflection.*

Постановка проблеми. Сучасна медична освіта перебуває на етапі трансформації, що зумовлено зміною парадигми підготовки майбутніх лікарів від репродуктивного засвоєння знань до формування клінічного мислення та здатності до самостійного прийняття професійних рішень. У зв'язку з цим виникає потреба у впровадженні ефективних педагогічних технологій, які забезпечують поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом. Одним із таких інструментів постає кейс-метод, який дає змогу моделювати реальні клінічні ситуації, сприяючи розвитку аналітичних, комунікативних і прогностичних умінь студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження питань формування клінічного мислення студентів медичних закладів освіти в контексті використання кейс-методу посідає значне місце в сучасному науково-педагогічному дискурсі.

Зокрема, Павлишин Г. А., Бігуняк Т. В. та Саварин Т. В. окреслили концептуальні засади впровадження кейс-методу у процес підготовки майбутніх лікарів, наголошуючи на його ефективності для розвитку професійного мислення та аналітичних умінь студентів [1]. Своєю чергою Єгудіна Є. Д., Сапожниченко Л. В. та Козлова Ю. В. дослідили імплементацію кейс-методу у формуванні клінічного мислення, обґрунтовуючи його значення для поєднання теоретичних знань із практичними навичками [2]. Натомість у праці Самури І. Б. та Тихоновського О. В. розглянуто кейс-метод як інструмент професійно орієнтованого навчання, спрямований на підготовку студентів до вирішення складних клінічних ситуацій [3]. У цьому контексті Давидова Ж. В., Жеребкін В. В. та Шиян Д. М. проаналізували специфіку розвитку клінічного мислення в сучасній парадигмі підготовки лікарів, акцентуючи увагу на необхідності інноваційних форм навчання [4]. Водночас Шевченко В. Г., Муравйов П. Т., Колодій В. В. та Бородаєв І. Є. обґрунтували системне формування клінічного мислення студентів через використання проблемно-орієнтованих методів, що забезпечують розвиток аналітичної компетентності майбутніх фахівців [5]. Крім того, Ковальчук Т. Ю. та Козирацька Л. М. розкрили роль сучасних освітніх технологій у вивченні клінічних дисциплін, підкреслюючи взаємозв'язок між інтерактивними методами навчання та формуванням клінічного мислення [6]. Поряд з тим, у дослідженні Гевкалюк Н. О., Сидлярук Н. І. та Мисули М. С. представлено досвід використання методу case study у фаховій підготовці студентів-медиків, визначивши його як ефективний засіб формування професійної рефлексії [7]. У цьому ж напрямку Хархаліс І. К. розглянув можливості розвитку клінічного мислення студентів на основі аналізу клінічних кейсів у напрямку проблемно-орієнтованого навчання, підкресливши його значення для інтеграції знань і практичного досвіду [8].

Таким чином, узагальнення наукових позицій свідчить про системне утвердження кейс-методу як важливого засобу розвитку клінічного мислення студентів медичних закладів, що зумовлює потребу подальшого дослідження його ефективності в сучасному освітньому процесі. Водночас, попри зростання кількості досліджень у цьому напрямі, залишається недостатньо вивченим питання системного застосування кейс-методу у структурі професійно орієнтованого навчання, що потребує подальшого наукового осмислення. Тому актуальність дослідження зумовлюється необхідністю вдосконалення освітнього процесу у медичних закладах вищої освіти для підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців, зокрема у формуванні їх клінічного мислення, здатності до аналізу клінічних ситуацій та прийняття обґрунтованих рішень.

З огляду на зазначене, **метою статті** є обґрунтування використання кейс-методу як ефективного засобу формування навичок клінічного аналізу та прийняття рішень у студентів-медиків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Системне формування клінічного мислення майбутніх лікарів базується на поетапному використанні педагогічних методів, що забезпечують перехід від засвоєння базових знань до розвитку аналітичного, критичного й рефлексивного мислення. У зв'язку з цим важливо створити умови, за яких освітній процес сприятиме поєднанню когнітивної діяльності з практичною спрямованістю медичної підготовки. При цьому саме кейс-метод виступає дієвим інструментом інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, оскільки створює навчальне середовище, максимально наближене до реальних клінічних ситуацій [8, с. 104].

Передусім формування базових знань є важливим етапом розвитку клінічного мислення. Адже саме на цій основі вибудовується логіка подальшого професійного аналізу клінічних станів і прийняття медичних рішень. Майбутні лікарі повинні опанувати системний обсяг знань із базових дисциплін (анатомії, фізіології, фармакології, патології, біохімії), що створює основу для правильного сприйняття та аналізу клінічних симптомів. Завдяки цьому студенти усвідомлюють патогенетичні механізми захворювань, визначають закономірності розвитку патологічних процесів і прогнозують наслідки терапевтичного втручання.

У рамках цього етапу доцільним є застосування кейсу «Порушення водно-сольового балансу у пацієнтів із хронічною серцевою недостатністю», який спрямований на закріплення теоретичних знань із фізіології та фармакології. Під час виконання завдання студенти аналізують лабораторні показники, оцінюють вплив лікарських засобів на гомеостаз і визначають оптимальну схему лікування. Унаслідок цього створюються передумови для переходу від засвоєння фактів до їх осмисленого застосування в клінічній практиці. Наведений приклад засвідчує, що поєднання теорії та практики сприяє розвитку професійного мислення, орієнтованого на ухвалення зважених клінічних рішень.

Важливим кроком виступає розвиток критичного мислення, що передбачає здатність студентів до глибокого аналізу клінічних даних, побудови діагностичних гіпотез і формулювання аргументованих рішень. З цією метою доцільно використовувати проблемно-орієнтовані кейси, які містять суперечливу або неповну інформацію, що стимулює когнітивну активність та розвиває логічне мислення. Відтак, студентам-медикам можна запропонувати кейс «Пацієнт із болем у грудній клітці», який включає опис анамнезу, результати ЕКГ і лабораторні дані. При цьому майбутні медики мають проаналізувати подану інформацію, відокремити

клінічно значущі симптоми, сформувати диференційно-діагностичний ряд (гострий коронарний синдром, плеврит, гастроезофагеальна рефлюксна хвороба) та обґрунтувати власне рішення щодо подальших діагностичних дій. Відзначимо, що застосування подібних кейсів формує у студентів навички критичної оцінки клінічних фактів, підвищує здатність приймати рішення в умовах невизначеності та забезпечує поступовий перехід до професійного рівня клінічного мислення.

Поряд з тим, важливим компонентом у процесі становлення клінічного мислення виступає розвиток навичок планування та організації клінічної діяльності. Саме цей аспект визначає здатність майбутніх лікарів системно підходити до вирішення професійних завдань, чітко структурувати послідовність дій і приймати оптимальні рішення в обмежених умовах часу. У зв'язку з цим особливого значення набуває формування уміння визначати пріоритетність завдань, ефективно розподіляти ресурси та координувати взаємопов'язані процеси лікувально-діагностичної діяльності. Для досягнення цих результатів доцільним є використання організаційно-аналітичних кейсів, орієнтованих на розвиток стратегічного мислення й практичної самостійності студентів. Наприклад, студентам можна запропонувати такий кейс «Тактика лікування пацієнта з гострою нирковою недостатністю», під час виконання якого вони послідовно визначають алгоритм діагностичних процедур, розробляють план інфузійної терапії, прогнозують можливі ускладнення та шляхи їх попередження. Виконання такого кейсу сприяє формуванню системного бачення лікувального процесу, розвиває вміння ставити в пріоритетній послідовності клінічні дії, здійснювати раціональний розподіл часу й ресурсів, а також закріплює навички прийняття відповідальних рішень у складних клінічних ситуаціях.

Важливим елементом професійного становлення виступає розвиток комунікативних і командних компетентностей, що безпосередньо впливають на ефективність ухвалення клінічних рішень. У медичній практиці результат лікування часто залежить від злагодженої взаємодії між фахівцями різних спеціальностей, тому освітній процес має передбачати навчання майбутніх лікарів колективній роботі. Використання групових кейсів, які передбачають спільний аналіз клінічних даних, обговорення можливих варіантів діагностики та терапії, сприяє розвитку в студентів умінь комунікації, аргументації й кооперації у процесі прийняття рішень. У цьому контексті особливо ефективним є кейс «Пацієнт із поліорганною недостатністю після ДТП». Під час його опрацювання кожен учасник групи виконує роль лікаря певного профілю (хірурга, реаніматолога або терапевта), що створює умови для моделювання реальної міждисциплінарної взаємодії. Спільне обговорення діагностичних підходів і терапевтичних стратегій формує навички професійного діалогу, міждисциплінарного мислення та усвідомлення колективної відповідальності за результати лікування.

На подальшому етапі підготовки акцент зміщується на рефлексивно-діяльнісний компонент, який забезпечує здатність студентів до самоаналізу, критичного осмислення власних дій і вдосконалення прийнятих рішень. Застосування кейсів, наприклад, такого як «Розбір клінічної помилки», дозволяє студентам дослідити ситуації, у яких попереднє рішення спричинило діагностичну похибку або ускладнення, визначити їх причини та розробити запобіжні стратегії. Опрацювання подібних завдань формує професійну рефлексію, відповідальність і готовність до постійного вдосконалення в умовах динамічного медичного середовища.

Як свідчать результати сучасних педагогічних досліджень [2], клінічне мислення являє собою цілеспрямований інтелектуальний процес, що забезпечує ідентифікацію клінічної проблеми, оцінювання доказів і прийняття раціонального рішення щодо лікування пацієнта. Рівень сформованості цього процесу оцінюється за трьома взаємопов'язаними критеріями – когнітивно-знаннєвим, аналітично-оцінювальним і рефлексивно-діяльнісним, які відображають послідовність розвитку професійних компетентностей [2, с. 347].

Варто зауважити, що до основних структурних компонентів кейс-методу належать розгляд ситуації, колективне обговорення та професійна дискусія, які спрямовані на розвиток здатності до аргументованого мислення й пошуку оптимальних рішень. У процесі спільної роботи студенти набувають уміння оцінювати запропоновані алгоритми, порівнювати їх ефективність і робити обґрунтований вибір лікувальної тактики [5, с. 67].

Зауважимо й те, що розвиток системи професійної підготовки у вищій медичній школі потребує створення навчального середовища, у рамках якого майбутній лікар вчиться діяти у ситуаціях, що моделюють реальну клінічну практику. Саме це забезпечує застосування кейс-методу, який сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвиває клінічне мислення та формує навички аргументованого ухвалення рішень. З огляду на це, доцільно розглянути приклад практичного завдання «Пацієнт із гострим болем у животі». Робота з цим кейсом охоплює аналіз анамнезу, результатів лабораторних і інструментальних досліджень, а також обґрунтування можливих діагнозів (гострий апендицит, холецистит чи перфорація виразки шлунка). У ході обговорення студенти визначають найбільш імовірний діагноз, формують алгоритм дій лікаря приймального відділення та пропонують оптимальну лікувальну тактику. Така навчальна ситуація допомагає сформувати

вміння узагальнювати клінічні дані, проводити диференційно-діагностичне зіставлення та приймати обґрунтовані рішення щодо подальших дій.

У процесі вивчення педагогічної практики [4] було встановлено, що використання кейс-методу сприяє суттєвому підвищенню якості професійної підготовки майбутніх медиків. Зокрема, одним із визначальних чинників ефективності цього методу є його практична спрямованість. Саме вона забезпечує тісний взаємозв'язок між теоретичними знаннями й конкретними клінічними ситуаціями. Студенти працюють із реальними сценаріями, що допомагає переносити набуті знання у сферу практичного застосування, розвивати критичне мислення й здатність до самостійного ухвалення рішень [4, с. 270].

У рамках цього напряму варто виділити кейс «Гостра дихальна недостатність у пацієнта з COVID-19», зміст якого спрямований на дослідження патофізіологічних механізмів захворювання, аналіз результатів рентгенографії, сатурації, лабораторних показників і визначення необхідності проведення кисневої терапії або штучної вентиляції легень. Опрацювання зазначеного завдання допомагає студентам навчитися швидко реагувати на зміни стану пацієнта, оцінювати клінічні дані в динаміці та приймати раціональні рішення на основі доказових критеріїв.

Доцільно підкреслити, що кейс-метод виконує інтеграційну функцію, поєднуючи знання, аналітичні навички, комунікацію та практичні дії. Його впровадження у систему медичної освіти створює методологічну основу для розвитку клінічного мислення, професійної відповідальності й готовності діяти в умовах невизначеності, що відповідає сучасним стандартам медичної підготовки [4, с. 270].

Поряд з тим, формування клінічного мислення відбувається насамперед у процесі безпосередньої взаємодії з пацієнтом, що потребує здатності розв'язувати реальні клінічні завдання. У цьому аспекті кейс-метод виконує функцію дидактичного моделювання ситуацій, наближених до практики лікаря. Завдяки цьому поєднуються теоретичні знання та практичні навички, що забезпечує системність клінічного мислення. Подібна структура навчання сприяє розвитку аналітичного мислення, формуванню здатності ухвалювати зважені рішення та оцінювати їх наслідки [3, с. 83-84].

Для практичного представлення ефективності цього підходу можна навести приклад кейсу з курсу «Пропедевтика внутрішніх хвороб». Відтак, студентам пропонується ситуація з пацієнтом, який скаржиться на задишку та біль у грудях. Завдання полягає у визначенні можливого діагнозу, аналізі результатів ЕКГ, формулюванні диференційного діагнозу та виборі оптимальної тактики лікування. У ході групового обговорення студенти навчаються виокремлювати клінічно значущі симптоми, аргументувати власні висновки та логічно обґрунтовувати вибрані дії. У такий спосіб вони засвоюють механізми прийняття клінічних рішень у ситуаціях невизначеності, що моделює реальну лікарську практику.

Навчання з використанням кейс-технологій стимулює розвиток професійних компетентностей, що охоплюють аналітичні, практичні, творчі, комунікативні та соціальні навички. Передусім аналітичні навички виявляються у здатності класифікувати, систематизувати та інтерпретувати клінічні дані. Це передбачає розрізнення суттєвих і несуттєвих чинників, побудову причинно-наслідкових зв'язків між клінічними показниками та формулювання обґрунтованих висновків. Завдяки цьому студент поступово переходить від споглядального засвоєння інформації до активного клінічного мислення. Далі формується група практичних навичок, що передбачають перенесення теоретичних знань у конкретний професійний контекст. У процесі роботи над кейсом студент застосовує набуті знання для визначення алгоритмів діагностики, лікування та профілактики захворювань. Не менш значущими є творчі навички, що проявляються у здатності генерувати оригінальні підходи до вирішення клінічних проблем. В умовах невизначеності кожного клінічного випадку студенти вчаться шукати нові шляхи розв'язання завдань, пропонувати альтернативні діагностичні чи терапевтичні рішення. Це сприяє формуванню гнучкості мислення, необхідної для роботи в умовах постійного оновлення медичних знань. Своєю чергою комунікативні навички забезпечують ефективну взаємодію у процесі колективного розбору кейсів. Вони охоплюють уміння аргументовано висловлювати власну позицію, проводити дискусію, використовувати наочні матеріали, презентувати результати аналізу та конструктивно реагувати на зауваження викладача чи колег. Завершальним елементом системи компетентностей є соціальні навички, що формуються у процесі спільного вирішення клінічних завдань. Вони виявляються у здатності працювати в команді, слухати інших, підтримувати професійний діалог, зберігати самоконтроль і відповідальність під час прийняття рішень [6, с. 230].

З огляду на зазначене, доцільно звернутися до конкретних прикладів застосування кейс-методу. Так, у курсі «Хірургія» студентам можна запропонувати клінічну ситуацію, що пов'язана з гострим апендицитом. Учасники мають визначити обсяг необхідних обстежень, сформулювати попередній діагноз, розробити план лікування та оцінити можливі ускладнення. Обговорення результатів відбувається у форматі групової дискусії, де викладач виконує роль модератора. Цей освітній формат створює умови для формування навичок аналітичного мислення, командної роботи та клінічної аргументації.

У ході дослідження доцільно розглянути особливості інтерактивного формату навчання, який забезпечує ефективне впровадження кейс-методу, що своєю чергою сприяє активізації інтелектуальної діяльності студентів, орієнтованої на пошук можливих шляхів розв'язання клінічних проблем, що стимулює розвиток ініціативності, самостійності та рефлексивного мислення. Крім того, унікальність кожного кейсу підвищує мотивацію студентів до навчання, оскільки представлені ситуації максимально наближені до реальної клінічної практики [1, с. 81]. Внаслідок цього освітній процес набуває дослідницького характеру, що сприяє глибшому засвоєнню професійних знань і формуванню компетентного підходу до вирішення клінічних завдань.

Під час організації педагогічної взаємодії на основі інтерактивних технологій посилюється професійна активність студентів, формується атмосфера партнерства між викладачем і здобувачами освіти. Важливо, що у цьому процесі відбувається передача знань, а також створення умов для розвитку креативного мислення, уміння самостійно аналізувати інформацію та формувати власні судження. Така взаємодія водночас сприяє розвитку комунікативної компетентності та вмінню аргументовано обстоювати власну позицію. Наприклад, під час виконання кейсу із курсу «Внутрішні хвороби» – «Пацієнт із підозрою на гострий коронарний синдром», студенти аналізують клінічні дані, результати лабораторних досліджень та електрокардіограму, після чого формують попередній діагноз і визначають послідовність лікувальних дій. Обговорення результатів відбувається у командному форматі, що дозволяє оцінити доцільність прийнятих рішень. Цей вид діяльності сприяє закріпленню знань та водночас навчанню студентів колегіальному ухваленню рішень, що підвищує рівень критичного мислення.

Використання клінічних кейсів у рамках проблемно-орієнтованого навчання є важливим дидактичним засобом, що сприяє розвитку клінічного мислення у студентів медичних закладів вищої освіти. Розгляд реальних ситуацій активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, залучаючи їх до процесу осмислення взаємозв'язків між симптомами, діагнозом і лікувальною тактикою, що створює умови для формування аналітичного судження, критичного осмислення клінічних даних та усвідомленої оцінки власних дій і висновків [7, с. 2451].

Подальше розкриття ефективності цього підходу можна проілюструвати на конкретному прикладі. Так, у рамках курсу «Педіатрія» студентам пропонується клінічний випадок із немовлям, у якого виявлено симптоми дегідратації. Завдання полягає у визначенні ступеня тяжкості стану, підборі методу регідратаційної терапії та обґрунтуванні обраного рішення. Після представлення результатів кожна група здійснює самооцінку власного алгоритму, співвідносячи його з альтернативними варіантами. Відтак, виконання такого кейсу сприяє формуванню здатності до рефлексії, усвідомленню професійної відповідальності та вмінню коригувати власні дії на основі отриманого досвіду.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна стверджувати, що використання кейс-методу є одним із найефективніших підходів до формування клінічного мислення студентів медичних закладів вищої освіти. Передусім слід зазначити, що послідовне впровадження кейс-технологій забезпечує перехід від засвоєння теоретичних знань до їх практичного застосування в умовах, наближених до реальної клінічної діяльності. Крім того, аналіз навчальних ситуацій стимулює розвиток аналітичного, критичного та рефлексивного мислення, що є основою для прийняття обґрунтованих клінічних рішень. Разом із цим застосування різних типів кейсів (аналітичних, проблемно-орієнтованих, організаційно-аналітичних, рефлексивних тощо) – сприяє поетапному формуванню професійних компетентностей, зокрема аналітичних, комунікативних, творчих й соціальних. Варто підкреслити, що інтерактивний формат роботи з кейсами створює умови для партнерської взаємодії між викладачем і студентами, стимулює самостійність, ініціативність та відповідальність у процесі ухвалення клінічних рішень. Крім цього, групове обговорення кейсів формує навички колегіальної роботи, аргументованої комунікації й міждисциплінарної співпраці, що є важливими складовими професійної діяльності лікаря. Не менш важливо й те, що систематичне використання кейс-методу в освітньому процесі сприяє інтеграції теоретичної підготовки з практичною, забезпечує формування цілісного професійного мислення та готовності діяти в умовах невизначеності. Тому кейс-метод доцільно розглядати як провідну педагогічну технологію у формуванні клінічного мислення, здатну забезпечити високий рівень професійної підготовки майбутніх лікарів відповідно до сучасних стандартів медичної освіти.

БІБЛІОГАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гевкалюк Н. О., Сидлярук Н. І., Мисула М. С. Досвід використання методу case study у фаховій підготовці студентів-медиків. *Медична освіта*. 2024. № 1. С. 78–83. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.1.14443

2. Давидова Ж. В., Жеребкін В. В., Шиян Д. М. Розвиток клінічного мислення в сучасній парадигмі підготовки майбутніх лікарів. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Випуск 37. С. 345–348. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/37.70

3. Єгудіна Є. Д., Сапожниченко Л. В., Козлова Ю. В. Імплементація кейс-методу у формуванні клінічного мислення студентів-медиків. *Медична освіта.* 2019. № 2. С. 79–85. DOI: https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2019.2.10348

4. Ковальчук Т. Ю., Козирацька Л. М. Освітні технології у вивченні клінічних дисциплін для студентів-медиків. *Health & Education*. 2023. № 4. С. 268–272. DOI: https://doi.org/10.32782/health-2023.4.39

5. Павлишин Г. А., Бігуняк Т. В., Саварин Т. В. Кейс-метод навчання у медичній освіті. *Медична освіта*. 2015. № 3. С. 67–69. DOI: http://dx.doi.org/10.11603/me.v0i3.4975

6. Самура І. Б., Тихоновський О. В. Кейс-метод як ефективний інструмент професійно-орієнтованого навчання у закладах вищої медичної освіти. *Буковинський медичний вісник*. 2020. Т. 24. № 1(93). С. 227–233. DOI: https://doi.org/10.24061/2413-0737.XXIV.1.93.2020.31

7. Хархаліс І. К. Формування клінічного мислення студентів на основі аналізу клінічних кейсів у проблемно-орієнтованому навчанні. *Перспективи та інновації науки*. 2025. Випуск № 8(54). С. 2440–2454. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-2440-2454

8. Шевченко В. Г., Муравйов П. Т., Колодій В. В., Бородаєв І. Є. Системне формування і розвиток клінічного мислення студентів за допомогою проблемних методів навчання. *Медична освіта*. 2023. № 2. С. 103–107. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.13671

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO DEVELOP STUDENTS' DIGITAL COMPETENCE

УДК 378.147: 004.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.40
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Цись Я.В.,
orcid.org/0000-0003-1383-4111
асистент кафедри математики та інформатики, аспірант кафедри розвитку раннього і дошкільного віку Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

У статті здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів математики до формування інформаційно-цифрової компетентності учнів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю цифрової трансформації освітнього процесу, що вимагає від педагогів нових підходів до організації навчання, інтеграції цифрових інструментів та розвитку власної цифрової культури. Визначено три ключові педагогічні умови, що забезпечують ефективність підготовки: формування позитивної мотивації до цифрової діяльності; інтеграція цифрових технологій у зміст професійної підготовки; набуття практичного досвіду у квазіпрофесійній діяльності. Розкрито зміст кожної умови, її функціональне призначення та потенціал для розвитку професійної автономії, інноваційного мислення, здатності до формування ІЦК учнів. Здійснено аналіз сучасних наукових джерел, нормативних документів та освітніх практик, що підтверджують доцільність впровадження зазначених умов у закладах вищої педагогічної освіти. Обґрунтовано, що системна реалізація педагогічних умов сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів математики, їх готовності до використання цифрових технологій у навчанні, а також формуванню в учнів навичок критичного мислення, інформаційної грамотності, цифрової безпеки та здатності до самостійного навчання. Особливу увагу приділено контекстуальній адаптації цифрових стратегій до умов воєнного стану, дистанційного та змішаного навчання, що актуалізує потребу в гнучких методичних рішеннях. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделей цифрової педагогіки, створенням інтерактивних освітніх середовищ, а також із формуванням системи оцінювання рівня готовності педагогів до реалізації інформаційно-цифрової компетентності учнів у сучасному освітньому просторі.

Ключові слова: *інформаційно-цифрова компетентність, майбутні учителі математики, педагогічні умови, цифрова трансформація освіти, професійна підготовка.*

The article provides a theoretical justification for the pedagogical conditions of professional training for future mathematics teachers in developing students' information and digital competence. The relevance of the study is driven by the need for digital transformation in education, which requires new approaches to teaching, integration of digital tools, and the development of teachers' digital culture. Three key pedagogical conditions are identified: fostering positive motivation for digital activity; integrating digital technologies into the content of professional training; and acquiring practical experience through quasi-professional activities. The content and functional role of each condition are revealed, along with their potential to enhance professional autonomy, innovative thinking, and the ability to cultivate digital competence in students. The article analyzes current scientific sources, regulatory documents, and educational practices that confirm the feasibility of implementing these conditions in institutions of higher pedagogical education. It is substantiated that the systematic implementation of pedagogical conditions improves the quality of professional training for future mathematics teachers, strengthens their readiness to apply digital technologies in teaching, and supports the development of students' critical thinking, information literacy, digital safety, and independent learning skills. Special attention is given to the contextual adaptation of digital strategies under martial law, remote and blended learning formats. Prospects for further research include the development of digital pedagogy models, creation of interactive learning environments, and tools for assessing teachers' readiness to foster students' information and digital competence in modern educational settings.

Key words: *information and digital competence, future mathematics teachers, pedagogical conditions, digital transformation of education, professional training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному освітньому просторі цифрова трансформація стала не лише викликом, а й стратегічною необхідністю. Вчитель математики, як носій предметної та цифрової культури, має бути готовим не лише до використання інформаційно-комунікаційних технологій, а й до формування в учнів інформаційно-цифрової компетентності (ІЦК). Проте результати аналізу освітніх практик і нормативних документів свідчать про те, що професійна підготовка майбутніх педагогів у цьому напрямі залишається несистемною, а рівень їхньої готовності – недостатньо сформованим.

Поняття «педагогічні умови» у науковому дискурсі трактується як сукупність цілеспрямовано створених обставин, що забезпечують ефективність освітнього процесу. У контексті підготовки майбутніх учителів математики до формування ІЦК це поняття набуває особливої значущості, адже охоплює не лише методичні та технологічні аспекти, а й мотиваційні, соціально-психологічні та організаційні чинники. Водночас, відсутність чітко структурованої моделі педагогічних умов, адаптованої до цифрових викликів, ускладнює реалізацію освітніх цілей і знижує якість підготовки педагогічних кадрів.

Актуальність дослідження зумовлена потребою у науковому обґрунтуванні таких педагогічних умов, які сприятимуть формуванню ІЦК учнів через професійну діяльність майбутніх учителів математики. Це передбачає створення освітнього середовища, що поєднує цифрову інфраструктуру, інноваційні методики, практичну діяльність і педагогічну рефлексію. Саме системне впровадження спеціально змодельованих педагогічних умов дозволить забезпечити якісну підготовку педагогів, здатних ефективно діяти в умовах цифрової епохи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою професійної підготовки майбутніх учителів математики займаються такі дослідники, як М. Ігнатенко [8] , М. Левшин [28], В. Моторіна [17], З. Слєпкань [29], Ю. Триус [31], М. Шкіль [32], а також інші науковці. Їхні праці охоплюють питання формування цифрової компетентності, мотивації до цифрової діяльності, педагогічної рефлексії, інноваційного мислення та організації освітнього середовища.

Щодо педагогічних умов, у наукових джерелах вони розглядаються як сукупність організаційних, методичних, психологічних, соціальних і технологічних чинників, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів (І. Глухов [5], О. Гермак [4], С. Буртовий [3], О. Безпалько [1], О. Бражнич [2], С. Літвінчук [13], І. Наумук [18], Т. Шмоніна [27], Є. Хриков [25]). Зокрема, акцентується на важливості інтеграції цифрових технологій у зміст освіти, розвитку мотивації до цифрової діяльності, створення комфортного освітнього середовища та набуття практичного досвіду у квазіпрофесійній діяльності. Однак, питання системного обґрунтування педагогічних умов саме для підготовки майбутніх учителів математики до формування інформаційно-цифрової компетентності учнів залишається недостатньо дослідженим.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність численних досліджень, присвячених цифровізації освіти та формуванню інформаційно-цифрової компетентності, питання обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів математики залишається недостатньо розробленим. Зокрема, у науковому дискурсі бракує системного підходу до визначення умов, які забезпечують не лише технічну, а й мотиваційну, методичну та практичну готовність педагогів до формування ІЦК учнів.

Отже, **метою статті** є визначити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів математики до формування ІЦК учнів.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з окресленого нами розуміння сутності педагогічних умов та базуючись на теоретичному аналізі проблеми, що досліджується, було визначено низку педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів математики до формування ІЦК учнів, до яких ми віднесли:

– розвиток позитивної мотивації майбутніх учителів математики до формування інформаційно-цифрової компетентності учнів;

– інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів математики;

– набуття майбутніми вчителями математики практичного досвіду формування ІЦК учнів у різних видах квазіпрофесійної діяльності.

Зупинимось на кожній з визначених педагогічних умов більш детально.

Однією з ключових педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів математики до формування ІЦК учнів є розвиток позитивної мотивації до цифрової педагогічної діяльності. Мотиваційна готовність педагога визначає не лише рівень його технічної обізнаності, а й здатність інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес як засіб розвитку учня . У сучасних умовах, коли ІКТ перетворюються з допоміжного ресурсу на повноцінне навчальне середовище, роль учителя як провідника цифрової культури значно посилюється. Без внутрішньої зацікавленості та усвідомлення значущості ІЦК цифрові засоби залишаються формальними, а не ефективними елементами навчання.

Мотивація майбутнього вчителя математики до формування ІЦК учнів є багатовимірним явищем, що охоплює когнітивні, емоційні, професійні та соціальні компоненти. Вона формується під впливом змісту фахової підготовки, педагогічного середовища, особистого досвіду використання ІКТ, а також через рефлексивне осмислення власної ролі в умовах цифрової трансформації освіти. Науковці (В. Гриценко [6], С. Жуковська [7], Л. Карташова [10], Т. Кобзар [11], Л. Литвинова [12], О. Мирошниченко [15], І. Ніколенко [19], В. Сергієнко [22], Ю. Сіткар [23]) підкреслюють, що мотивація майбутніх учителів формується завдяки поєднанню кількох ключових чинників.

По-перше, важливу роль відіграє залучення здобувачів до різноманітних форм професійного розвитку: участь у тренінгах, семінарах, майстер-класах, вебінарах, конкурсах цифрових освітніх проєктів, а також у міждисциплінарних ініціативах, що стимулюють інтерес до використання сучасних цифрових технологій у навчанні [7]. По-друге, доступ до якісних цифрових ресурсів і платформ (електронні бібліотеки, інтерактивні освітні середовища, хмарні сервіси, онлайн-курси) сприяє підвищенню впевненості у власних цифрових навичках і розширює можливості для самостійного навчання [10]. По-третє, педагогічна підтримка з боку викладачів та наставників, а також позитивний досвід співпраці у цифровому середовищі, формують відчуття причетності до професійної спільноти та підсилюють прагнення до самовдосконалення [15].

Крім того, мотивація посилюється через залучення до реальних або квазіпрофесійних ситуацій, де майбутні вчителі мають змогу апробувати цифрові інструменти у вирішенні педагогічних завдань, створенні навчальних матеріалів, організації дистанційного чи змішаного навчання. Важливим чинником є також усвідомлення соціальної значущості ІЦК: розуміння того, що розвиток цифрової грамотності учнів є необхідною умовою їхньої успішної самореалізації у сучасному суспільстві. Мотивація зміцнюється завдяки позитивному зворотному зв'язку, визнанню досягнень, можливості обміну досвідом та участі у професійних спільнотах.

Таким чином, формування мотивації майбутніх учителів математики до розвитку ІЦК учнів забезпечується комплексом педагогічних, організаційних, соціальних і особистісних чинників, які створюють сприятливе середовище для професійного зростання, розвитку інноваційного мислення та готовності до впровадження цифрових технологій у навчальний процес.

Другою педагогічною умовою, що забезпечує ефективну професійну підготовку майбутніх учителів математики до формування інформаційно-цифрової компетентності учнів, є інтеграція цифрових технологій у зміст освітніх програм. У сучасному освітньому середовищі цифрові інструменти виступають не лише засобом підтримки навчання, а й повноцінним середовищем для реалізації компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. Їхнє цілеспрямоване включення у структуру професійної підготовки дозволяє забезпечити перенесення цифрових знань у реальні педагогічні ситуації, формувати навички критичного мислення, педагогічної рефлексії та цифрової грамотності [9].

Науковці (С. Жуковська [7], Л. Карташова [10], Т. Кобзар [11]) підкреслюють, що цифрові технології сприяють мобільності, інтерактивності та персоналізації освітнього процесу. Вони дозволяють майбутнім педагогам моделювати навчальні сценарії, аналізувати освітні дані, адаптувати зміст до потреб учнів, а також розвивати педагогічну творчість і здатність до інноваційного мислення. Водночас, ефективність цифрової трансформації залежить не лише від наявності технічних засобів, а від їхньої інтеграції у зміст навчальних дисциплін, методичне забезпечення та педагогічну практику .

Практична реалізація цієї умови передбачає використання різноманітних цифрових інструментів, згрупованих за функціональними ознаками:

– комунікаційні засоби (Zoom, Discord, Microsoft Teams) – для організації онлайн-зустрічей, консультацій, спільної роботи над проєктами;

– контентні платформи (Google Workspace, Padlet, Miro) – для створення інтерактивних матеріалів, візуалізації математичних понять, спільного редагування документів;

– аналітичні інструменти (Python, R, MATLAB) – для обробки даних, математичного моделювання, дослідницької діяльності;

– інтерактивні ресурси (GeoGebra, Kahoot, Quizizz, EdPuzzle) – для гейміфікації навчання, формувального оцінювання, розвитку мотивації та самоконтролю.

Інтеграція цифрових технологій у зміст професійної підготовки дозволяє майбутнім учителям математики не лише опанувати технічні навички, а й сформувати педагогічну автономію, здатність до самостійного вибору цифрових стратегій навчання, критичне ставлення до цифрових ресурсів та готовність до їх адаптації відповідно до освітніх потреб учнів. Такий підхід сприяє підвищенню якості математичної освіти, розвитку цифрової культури та забезпеченню сталого професійного розвитку педагога в умовах цифрової епохи.

Третьою педагогічною умовою, що забезпечує ефективну підготовку майбутніх учителів математики до формування інформаційно-цифрової компетентності учнів, є набуття практичного досвіду у квазіпрофесійній діяльності.

Під квазіпрофесійною діяльністю розуміють спеціально організовану навчальну діяльність студентів, яка моделює реальні професійні ситуації, максимально наближені до майбутньої педагогічної практики, але здійснюється у безпечному освітньому середовищі під керівництвом викладача. Такий досвід дозволяє студентам педагогічних спеціальностей не лише засвоїти теоретичні основи цифрової грамотності, а й апробувати цифрові інструменти в умовах, наближених до реального освітнього процесу. Квазіпрофесійна діяльність виступає проміжною ланкою між навчанням і професійною практикою, створюючи умови для формування педагогічної автономії, рефлексії та здатності до самостійного вибору цифрових стратегій навчання. [23].

У межах цієї умови майбутні вчителі залучаються до виконання навчальних проєктів, участі в цифрових симуляціях, розробки інтерактивних занять, аналізу освітніх даних та створення цифрових освітніх продуктів. Застосування інструментів для обробки інформації (Python, R, MATLAB), оформлення наукових результатів (LaTeX, Overleaf), управління джерелами (Zotero, Mendeley) сприяє розвитку академічної культури, навичок наукового письма та цифрової грамотності. Водночас, участь у міждисциплінарних проєктах, цифрових конкурсах, хакатонах та освітніх симуляціях дозволяє студентам моделювати педагогічні ситуації, формувати навички критичного мислення, комунікації та командної роботи.

Квазіпрофесійна діяльність також передбачає використання цифрових платформ для співпраці (Google Workspace, Padlet, Miro), гейміфікованих середовищ (Kahoot, Quizizz), інтерактивних відео

та віртуальних ресурсів (EdPuzzle, TimelineJS, GeoGebra-історичні побудови). Це забезпечує емоційне залучення, підвищує мотивацію до педагогічної діяльності та сприяє формуванню позитивного ставлення до цифрових технологій. Практичний досвід, здобутий у таких умовах, дозволяє майбутнім учителям математики усвідомити значущість ІЦК як інструменту розвитку учня, адаптувати цифрові засоби до потреб конкретного класу та реалізувати інноваційні підходи у викладанні [14, с. 1].

Таким чином, квазіпрофесійна діяльність є важливою складовою професійної підготовки, яка забезпечує перенесення теоретичних знань у практичну площину, формує готовність до цифрової педагогіки та сприяє становленню сучасного вчителя математики як суб'єкта цифрової трансформації освіти.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу було визначено й обґрунтовано педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів математики до формування ІЦК учнів. Встановлено, що ефективність цифрової трансформації освітнього процесу значною мірою залежить від наявності системно організованих, науково обґрунтованих і контекстуально адаптованих педагогічних умов.

До таких умов віднесено: розвиток позитивної мотивації майбутніх педагогів до цифрової діяльності; інтеграцію цифрових технологій у зміст професійної підготовки; набуття практичного досвіду у квазіпрофесійній діяльності. Кожна з них виконує важливу функцію у становленні цифрової культури педагога, розвитку його професійної автономії, здатності до інноваційного мислення та готовності до формування ІЦК учнів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методичних моделей реалізації зазначених педагогічних умов у закладах вищої педагогічної освіти, створенні цифрових освітніх середовищ, а також у розробці інструментів оцінювання рівня готовності майбутніх учителів до формування ІЦК учнів у реальному освітньому процесі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. К.: *Центр учбової літератури*, 2009. 208 с.
2. Бражнич О. В. Цифрова грамотність як складова професійної компетентності педагога. *Освітній вимір*, 2023. № 3. С. 40–47.
3. Буртовий С. В. Цифровізація освіти: виклики та перспективи. *Зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф.* Кропивницький: КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2025. С. 53–58.
4. Гермак О. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній підготовці майбутніх учителів. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 2023. № 2. С. 61–68.
5. Глухов І. В. Педагогічні умови формування цифрової компетентності майбутніх учителів. *Інноваційна педагогіка*, 2022. № 45. С. 88–94.
6. Гриценко В. Г. Місце і роль ІКТ у навчанні упродовж життя. *Педагогічний дискурс*. 2020. № 28. С. 45–52.
7. Жуковська С. В. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів: теоретичні засади. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021. № 3(83). С. 112–120.
8. Ігнатенко М. В. Цифрова компетентність та м'які навички: інструменти та ресурси для використання вчителями. *Інформаційний бюллетень. 2025.* № 5. С. 12–18.
9. Іполітова І. В. Інформаційна грамотність як важлива складова модернізації системи освіти. *Зб. матеріалів обласної наук.-практ. інтернет-конференції*. Черкаси: ЧОІПОПП, 2020. С. 36–40.
10. Карташова Л. А. Цифрова грамотність у професійній підготовці педагогів. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2022. № 1. С. 78–85.
11. Кобзар Т. В. Інтеграція цифрових технологій у зміст освіти. *Освітній вимір*. 2021. № 2. С. 33–39.
12. Левшин М. В. Методика навчання математики: навч. посіб. для студентів пед. інститутів. К.: Радянська школа, 1989. 320 с.
13. Литвинова Л. С. Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. № 2(76). С. 5–15.
14. Літвінчук С. Г. Цифрова трансформація освіти: інновації, виклики та можливості. *Зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф.* Кропивницький: КОІППО ім. В. Сухомлинського. 2025. С. 46–52.
15. Літвінчук С. Г., Биков В. Ю., Спірін О. М. Розвиток теоретичних основ інформатизації освіти та практична реалізація ІКТ в освітній сфері України. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 214 с.
16. Мирошниченко О. А. Педагогічна підтримка цифрової діяльності студентів. *Педагогічний альманах*. 2021. № 45. С. 90–97.
17. Морзе Н. В., Вембер В. В., Барна О. В. Цифрова компетентність сучасного вчителя: теоретичні засади, досвід, перспективи. Київ Педагогічна думка, 2020. 192 с.
18. Моторіна В. Г. Технологія підготовки вчителя математики до уроку: навч. посіб. 2-ге вид., допов. і випр. Харків: Видавець Іванченко І. С., 2012. 318 с.
19. Наумук І. В. Моделювання цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2020* : зб. матеріалів наук.-практ. семінару. Київ ІІТЗН НАПН України, 2020. С. 45–49.
20. Ніколенко І. В. Мотивація до цифрової педагогіки: теоретичний аспект. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2022. № 1(86). С. 58–64.
21. Пінчук Л. В. Цифрова компетентність вчителя – 2025: формуючи майбутнє освіти: зб. матеріалів / за ред. О. М. Спіріна, Л. Б. Лук'янової. Київ Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2025. 276 с.
22. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. К.: КОНВІ ПРІНТ, 2018. 208 с.
23. Сергієнко В. М. Формування інформаційної грамотності учнів. *Педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 101–108.

24. Сіткар Ю. В. Цифрові освітні проєкти у підготовці вчителів. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 38. С. 120–126.
25. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: підручник. Київ Вища школа, 2006. 582 с.
26. Теплицький І. О. Елементи комп'ютерного моделювання: навчальний посібник. Кривий Ріг: КДПУ, 2005. 208 с.
27. Триус Ю. В. Інформаційні технології в навчанні математики: навч. посіб. Черкаси: ЧДТУ, 2014. 248 с.
28. Триус Ю. В. Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики. Вип. X: Т. 1. Кривий Ріг: НМетАУ, 2012. 326 с.
29. Хриков Є. М. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади: монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка ; за наук. ред. Н. П. Франчук. К. : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.
30. Шевчук Л. В. Основні категорії теорії інформаційної структури речення. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 124 с.
31. Шкіль М. І. Методика навчання математики в середній школі. К.: Вища школа, 2001. 254 с.
32. Шмоніна Т. В. Цифрові технології в освіті: можливості й тенденції застосування. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. 2021. Т. 4, № 2. С. 112–120.

Дата першого надходження рукопису до видання: 27.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ: АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ КОМПЛЕКСІВ, СИМУЛЯЦІЙ ТА ТРЕНАЖЕРІВ

TRAINING FUTURE BORDER GUARD OFFICERS: THE RELEVANCE OF USING MODERN TRAINING COMPLEXES, SIMULATIONS AND SIMULATORS

УДК 355.48:378
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.41
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Чиж О.В.,
orcid.org/0000-0001-6414-8248
ст. викладач кафедри інженерного та технічного забезпечення Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

У статті актуалізовано необхідність застосування сучасних навчально-тренувальних комплексів, симуляцій та тренажерів в підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників. Обґрунтовано, що модернізація підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників вимагає інноватизації. Застосування сучасних навчально-тренувальних комплексів, симуляцій, тренажерів – це процес, який комплексно використовує сучасні тренажери, тренувальні комплекси та технології симуляції для симуляції характеристик систем озброєння, бойового середовища, бойового супротивника, бойового завдання та бойового процесу з високою точністю, що дає змогу підрозділу (підгрупі) та курсантам відчути атмосферу, близьку до реальної установки та реального бою, і максимально підвищити рівень підготовки. У межах статті здійснено аналіз основних видів тренажерних комплексів, що використовуються в підготовці військовослужбовців, а також сфер їхнього тактичного застосування за функціональним призначенням. Підсумовано, що застосування сучасних навчально-тренувальних комплексів, тренажерів та програм у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників забезпечує: підвищення ефективності навчання та швидкості набуття компетентностей; ефективність витрат і зменшення ресурсів; безпеку та можливість роботи зі стрес-чинниками; адаптивність, гнучкість і масштабування освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах. На основі здійсненого аналізу зроблено припущення, що розробка та впровадження у підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників навчально-тренувальних засобів для сучасних та перспективних зразків військової та спеціальної техніки, а також тренажерів на основі віртуальної та доповненої реальностей дасть змогу уніфікувати систему навчально-тренувальних засобів для зразків військової та спеціальної техніки до її раціонального складу.
Ключові слова: *майбутні офіцери, прикордонники, професійна підготовка, навчально-тренувальні комплекси, тренажери, інформаційні технології, програмне забезпечення, симуляційне навчання.*

The article emphasizes the necessity of employing modern training complexes, simulations, and simulators in the education of future border guard officers. It is argued that modernizing their training requires innovation. The use of contemporary training complexes, simulations, and simulators is a comprehensive process that employs advanced simulators, training complexes, and simulation technologies to replicate the characteristics of weapon systems, combat environments, adversaries, missions, and battle processes with high fidelity, enabling units (or subgroups) and cadets to experience conditions close to real setups and actual combat, thereby maximizing training effectiveness. Within the article, an analysis is conducted of the main types of simulator complexes used in military training, as well as their tactical application by functional purpose. It is concluded that employing modern training complexes, simulators, and programs in preparing future border guard officers ensures: increased learning efficiency and faster competency acquisition; cost-effectiveness and resource savings; safety and the ability to work under stressful conditions; adaptability, flexibility, and scalability of the educational process in higher military institutions. Based on the analysis, it is suggested that the development and implementation of training tools for current and upcoming models of military and special equipment, as well as simulators based on virtual and augmented reality, will permit unifying the training tool system for such equipment into an optimal, rational ensemble. The use of innovative technologies discussed in this article contributes to the optimisation of resource use, improves the safety of training, and ensures the standardisation and unification of training at the international level.
Key words: *future officers, border guards, professional training, training complexes, simulators, information technologies, software, simulation-based training.*

Постановка проблеми. Прикордонна служба сьогодні стикається з різноманітними викликами (контрабандою, підробкою документів, нелегальною міграцією, кримінальними мережами, гібридними загрозами), які також підсилюються повномасштабною російсько-українською війною. Ці явища розвиваються швидко, технології фальсифікації вдосконалюються. Це, водночас, зумовлює необхідність оновлення системи професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, використання інноваційних технологій у навчанні та тренуванні курсантів під час навчання у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) прикордонного профілю. Одним із ключових ресурсів, що забезпечує високий рівень професійної підготовки, є навчально матеріально технічна база вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ). Основні напрями оновлення матеріально технічного забезпечення, тренажерного обладнання і навчального програмного забезпечення сформульовані в офіційних концепціях та директивах Генерального штабу ЗСУ (Концепція розвитку навчальної матеріально-технічної бази Збройних Сил України (2017) [6], Концепція розвитку тренажерної бази

Збройних Сил України (2018) [7]), які затверджені відповідними наказами Генштабу і Міністерства оборони (Наказ Генерального штабу Збройних Сил України «Про основні напрямки впровадження навчального програмного забезпечення в підготовку Збройних Сил України» (2018) [11]).

У системі заходів щодо модернізації підготовки майбутніх військових фахівців, зокрема й офіцерів-прикордонників, велике значення приділяється застосуванню навчально-тренувальних засобів, навчальних програм, створених на основі сучасних інформаційних технологій [12, с. 100]. Вони дають змогу наочніше і в доступній формі проводити навчання, об'єктивно контролювати дії курсантів, своєчасно виявляти та усувати допустимі помилки, проводити багаторазове повторення операцій, відтворювати аварійні ситуації, відтворення яких неможливе у реальному житті, скорочувати час експлуатації дороговартісної військової і спеціальної техніки, витрат боєприпасів та моторесурсів. Іншими словами – робити процес навчання економічнішим та ефективнішим.

Сучасні навчально-тренувальні, симуляційні та тренажерні засоби у військовій освіті – це складні комплекси, системи моделювання, комп'ютерні програми та фізичні моделі, спеціальні методики, що створюються для навчання військовослужбовців певним діям [8, с. 43] для набуття, підтримки та вдосконалення умінь та навичок, підготовки до прийняття правильних та швидких рішень. В умовах війни ще більше актуалізувалася необхідність раціонального витрачання фінансових та матеріальних коштів, що виділяються на бойову підготовку, широкого впровадження сучасних комп'ютерних технологій та методик навчання. Середній гарантійний термін служби сучасних тренажерних комплексів – не менше десяти років або десять тисяч годин експлуатації. Тому можливо легко підрахувати, за який термін окупаються тренажери, якщо їхня вартість зазвичай дорівнює приблизно 5 % від вартості реального зразка військової техніки [9]. Ця обставина зумовлює актуальність активного застосування сучасних навчально-тренувальних комплексів та тренажерів у підготовці майбутніх офіцерів, зокрема й офіцерів-прикордонників, з урахуванням реалізації єдиного задуму їхнього створення та заданих вимог.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підвищення ефективності підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників активно обговорюється в наукових роботах. Так, науковцями здійснено системний аналіз стану тренажерної інфраструктури у Збройних Силах (О. Турінський, Д. Головняк, І. Маліновська, І. Нос [14]); актуалізовано необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій та віртуальних симуляцій (С. Білявець О. Діденко, Д. Купрієнко, О. Москаленко [2], Л. Заїка, Р. Грозовський, Р. Тимошенко, О. Супруненко [5]), застосування різних типів тренажерів у сухопутних військах України та за кордоном (В. Кохан, О. Муковоз, Ю. Лівінська, О. Рудковський, Ю. Мезенцев [10]), імітаційного моделювання в штабних і тактичних навчаннях (В. Варакута, С. Стародубцев, Д. Дяченко [3], М. Кос [8]), а також симуляційному навчанні з моделюванням психологічних факторів бою (С. Заболотний, О. Олицький [4]). Таким чином, аналіз літератури показує: хоча багато досліджень стосуються підготовки військовослужбовців та військової освіти, застосування тренажерів і симуляцій у контексті прикордонної служби залишається порівняно недослідженим, що відкриває поле для адаптації, емпіричної перевірки та обґрунтування моделей інноваційної їхньої підготовки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Традиційні способи досягнення необхідного рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників та її постійного підвищення – командно-штабні навчання, польові заняття, великомасштабні військові навчання та багато іншого – найчастіше суперечать вимогам економічної ефективності, бюджетним обмеженнями тощо. З огляду на це, одним з ефективних способів постійного вдосконалення бойової підготовки військовослужбовців усіх рівнів є застосування сучасних комп'ютерних тренажерів різного призначення. Такі тренажери з високим ступенем реалізму відтворюють необхідну навколишню обстановку, враховують усі особливості моделюваної ситуації (наприклад, застосування певного типу озброєнь, проведення бойової операції, обслуговування матеріальної частини тощо), а також дають змогу виробити у курсантів управлінські та поведінкові навички, необхідні в реальній бойовій обстановці. Вирішення цієї проблеми актуалізує необхідність розгляду та характеристики сучасних навчально-тренувальних комплексів, симуляцій, тренажерів в підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників.

Метою статті є обґрунтування необхідності застосування сучасних навчально-тренувальних комплексів, симуляцій та тренажерів в підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу. Кожен день повномасштабної російсько-української війни серйозно зменшує людські та матеріальні ресурси нашої країни. І, як показав український досвід, минає час, коли досягнення військових цілей можливе лише масовим застосуванням різних видів збройних сил, настала епоха точних, ретельно спланованих та ювелірно виконаних операцій, що дають змогу досягти поставлених завдань у найкоротший час за мінімальної витрати сил та засобів. З ускладненням конструкції озброєння, військової та спеціальної техніки, які надходять на озброєння (постачання) Збройних Сил України (ЗСУ), дедалі

більшого значення набувають навчально-тренувальні комплекси (засоби), які використовуються для підтримки на високому рівні навичок персоналу, зайнятого обслуговуванням та експлуатацією складного обладнання, забезпечуючи суттєву економію матеріальних та фінансових засобів [2].

Сучасні навчально-тренувальні комплекси забезпечують теоретичну та практичну підготовку фахівців у різних сферах діяльності. Вони забезпечують організацію освітнього процесу на основі виконання навчальних завдань, зміни їхньої тематики, багаторазового повторення умов виконання завдань, організації автоматичного контролю за виконанням алгоритмів дій користувачів, відпрацювання дій у позаштатних та аварійних ситуаціях [15]. У підготовці військовослужбовців, застосування навчально-тренувальних комплексів спрощує освітній процес за допомогою часткової відмови від проведення випробувань із залученням реальної техніки, що також підвищує безпеку персоналу шляхом зниження ризику отримання травм під час навчання на реальній техніці.

Сучасні військові тренажерні технології охоплюють практично всі завдання, що стоять перед військовослужбовцями [14, с. 17]. Так, досліджуючи процес використання тренажерів у військовій освіті, Н. Баліцький та співавтори зазначають, що існують тренажери для індивідуальної підготовки військовослужбовців, тренажери для підготовки екіпажів бойових машин, танків, самохідних знарядь. Також широко застосовуються комплексні авіаційні тренажери для підготовки пілотів бойових літаків різних класів, а також пілотів гелікоптерів та літаків військово-транспортної авіації; тренажери для підготовки особового складу надводних кораблів та підводних човнів. Спеціальні тренажерні комплекси застосовуються і для командного складу всіх рівнів, всіх пологів та видів військ. В основі подібних тренажерів є так звана цифрова модель театру військових дій, на яких розігруються військові операції різного масштабу, під час яких командний склад Збройних сил отримує необхідні навички у плануванні та управлінні військовими операціями [1, с. 80]. Усі окреслені тренажерні комплекси будуються на основі останніх досягнень комп'ютерних технологій. Саме комп'ютери, які інтегровані у тренажери, дають змогу поєднувати різні тренажери у велику комп'ютерну мережу, моделюючи тим самим взаємодію різних сил у реальному часі.

Незважаючи на різноманіття існуючих військових тренажерів, всі вони обов'язково мають комп'ютерне обладнання та програмні засоби, що забезпечують заданий режим функціонування конкретного тренажера [13]. Водночас, специфіка кожного тренажера (для індивідуальної чи колективної підготовки військовослужбовців та офіцерів, екіпажів бойових машин тощо), за твердженням В. Варакути та співавторів, визначається наявністю того чи іншого натурного, напівнатурного або віртуального (тобто повністю електронного) об'єкта військової техніки або моделі театру бойових дій, на яких і виконуються тренування [3, с. 14].

Як доцільно зазначають О. Турінський та співавтори, сучасні навчально тренувальні комплекси дають можливість курсантам практично опановувати й підтримувати бойові навички, здійснювати бойове злагодження екіпажів чи підрозділів; сприяють прискоренню темпу навчання і тренувань; підвищують об'єктивність оцінювання вмінь і рівня підготовки екіпажів і підрозділів, а також забезпечують тісний взаємозв'язок між заняттями на тренажерах та польовими тактичними вправами в умовах, близьких до бойових [14, с. 18].

Приблизно 15 років тому у Великій Британії розпочалося використання найбільшого віртуального тренажера у військовій освіті – Combined Arms Tactical Trainer (CATT). CATT – це спеціальний комплекс, в якому розташовуються кілька об'єднаних у мережу симуляторів, що імітують внутрішній пристрій різної бронетехніки, наприклад, бойових танків Challenger, БМП Warrior чи легких танків Scimitar. Комплекс використовується для тренування військовослужбовців різних звань, від самостійно діючих у бою рядових піхотинців до командирів бригади, відповідальних за сотні життів.

CATT – це найбільший і найскладніший віртуальний тренажер у світі. Розташований на двох об'єктах: у Центрі сухопутних військ Британської армії у Вормінстері та в Зеннелагері в Німеччині, він охоплює площу розміром з три футбольні поля та складається з понад 200 мережевих симуляторів, поєднаних у віртуальне та захопливе навчальне середовище. CATT може імітувати зону бойових дій площею понад 10 000 квадратних кілометрів (3 800 квадратних миль) та вміщує понад 400 військовослужбовців, які тренуються разом як єдиний цілісний підрозділ [5, с. 133]. Завдяки системам CATT військовослужбовці мають змогу бачити у перископи бойової техніки реалістичний згенерований комп'ютером ландшафт і битися з «віртуальним супротивником», також згенерованим комп'ютерною системою [10].

Важливість CATT продовжує зростати, враховуючи унікальну здатність забезпечувати масштабне, комплексне, економічно ефективне високоякісне, повністю захопливе навчання. Воно здатне адаптуватися до потреб навчальної аудиторії, щоб задовольнити постійно мінливі вимоги до навчання на випадок надзвичайних ситуацій та навчання оперативної готовності, забезпечуючи гнучке, адаптивне навчання в майже реальних умовах, що дозволяє бронетанковим та пісочним формуванням готуватися до виконання конкретних місій або завдань на випадок надзвичайних ситуацій.

Розглянута структура складних комплексних тренажерів є універсальною практично для всіх типів тренажерів. Наявність комп'ютерів дає змогу шляхом простої заміни математичної моделі перебудовуватися, наприклад, з морських тренажерів на авіаційні тощо. Це є однією з найпривабливіших властивостей комп'ютерних технологій, що моделюють різні процеси в універсальному апаратно-програмному середовищі.

Одним із способів застосування доповненої реальності в процесі підготовки військових фахівців є демонстрація роботи зброї чи техніки. Доповнена реальність допомагає зрозуміло розповісти про об'єкти в режимі реального часу, візуалізувати складні процеси роботи, розмістити на стенді велике обладнання, дати правильну та наочну інструкцію з використання техніки або керівництва з ремонту та експлуатації складних конструкцій та автомобілів. Все, що потрібно для роботи доповненої реальності занятті – відеостіна, комп'ютер та маркер – будь-яке зображення [4], на якому показуватиметься тривимірна модель. Також доповнена реальність допомагає проводити планування військових операцій. Починаючи від розбору завдань з використанням віртуальних моделей, до відпрацювання конкретних воєнних дій.

Водночас, в Україні, у різних галузях широке застосування отримали технічні засоби навчання, створені на основі віртуальної реальності. Тренажери з використанням віртуальної реальності покликані скоротити фінансові витрати, ризики аварій, загрози життю та здоров'ю, підвищити ефективність навчання, поєднати теоретичну підготовку із практичною. Основними перевагами технічних засобів навчання із застосуванням віртуальної реальності у військовій освіті загалом та в підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників є:

– економія часу і ресурсів (навчальні VR-застосунки забезпечують моделювання дорогого обладнання та складних процесів, багаторазове відтворення навчальних сценаріїв);

– безпечне середовище (спосіб ефективного навчання роботі з технікою без реальної загрози для життя і здоров'я курсантів, а також безпеки техніки);

– єдиний стандарт навчання (створені в межах платформи навчальні програми дають змогу підтримувати єдиний стандарт навчання та оцінки бойових навичок).

Таким чином, застосування сучасних навчально-тренувальних комплексів, тренажерів та програм у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників сприяє:

1) підвищенню ефективності навчання та швидкості набуття компетентностей. Використання імітаційних середовищ (симуляторів, VR/AR) дає змогу курсантам не просто вивчати теорію, а відпрацьовувати практичні навички у безпечному, контрольованому середовищі. Це дає можливість виконувати вправи багаторазово, аналізувати помилки й удосконалювати реакції в складних ситуаціях;

2) ефективність витрат і зменшення ресурсів – традиційні навчання (з реальним обладнанням, стрільбами, пересуванням техніки, виїздами на полігони) потребують великих ресурсів: амуніція, паливо, техніка, транспорт, логістика. Симулятори дають змогу значно зменшити ці витрати, адже віртуальне навчання і симуляційні тренування істотно дешевші порівняно з реальними тренуваннями;

3) безпека та можливість роботи зі стресчинниками. Одне із завдань прикордонника – реагування в нестандартних обставинах, зокрема під психологічним тиском. Тренажери і симулятори дають змогу моделювати подібні стресові ситуації, в яких курсанти поступово адаптовуються до них, відпрацьовують контроль емоцій, швидкість прийняття рішень без ризику уражень чи травм. Це особливо важливо у випадках стрільби, тактичних операцій, роботи з людьми, потенційно небезпечних об'єктів;

4) адаптивність, гнучкість і масштабування освітнього процесу у ВВНЗ. Симуляційні комплекси, тренажери, модульні ІКТ-системи, дають змогу адаптувати рівень складності, темп, умови підготовки до конкретних потреб майбутніх офіцерів-прикордонників (наприклад, новачків, військовослужбовців з певним досвідом, чи майбутніх офіцерів, яких готують до роботи в специфічних умовах (море, гори, екстремальні температури тощо). Це дає змогу ефективно масштабувати підготовку без пропорційного збільшення ресурсів. Для прикладу, симулятор «NTPro-5000» в Морській охороні України дає змогу одночасно відпрацьовувати завдання кількома працівниками, з різними ролями, і в різних режимах.

Висновки. Таким чином, застосування сучасних навчально-тренувальних комплексів, симуляцій, тренажерів та програм – це процес, який комплексно використовує сучасні тренажери, тренувальні комплекси та технології симуляції на основі комп'ютерних технологій, технологій віртуальної реальності, технологій розподіленої симуляції та технологій штучного інтелекту для симуляції характеристик систем озброєння, бойового середовища, бойового супротивника, бойового завдання та бойового процесу з високою точністю, що дає змогу підрозділу (підгрупі) та курсантам відчути атмосферу, близьку до реальної установки та реального бою, і максимально підвищити рівень підготовки. Завдяки створенню реалістичного середовища та використанню сучасних наукових і технологічних досягнень, така підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників менше залежить від економічних, погодних та кадрових чинників, що забезпечує більшу релевантність навчання. Використання розглянутих у статті інноваційних

технологій у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників (навчально-тренувальних комплексів, тренажерів, програм) сприяють оптимізації використання ресурсів, підвищенню рівня безпеки навчання та забезпечують стандартизацію й уніфікацію підготовки на міжнародному рівні, що особливо важливо для прикордонної служби з її високими ризиками і вимогами до оперативності та готовності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баліцький Н., Рудковський О., Ванкевич П., Іванюк Е. Використання сучасних навчально-тренувальних засобів у бойовій підготовці підрозділів сухопутних військ. *Військово-технічний збірник.* 2020. № 23. С. 79–85. DOI:10.33577/2312-4458.23.2020.79-85

2. Білявець С. Й., Діденко О. В., Купрієнко Д. А., Москаленко О. І., Сичевський Ю. О. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій для покращення професійної підготовки майбутніх прикордонників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 2 (70). С. 86–103.

3. Варакута В. П., Стародубцев С. О., Дяченко Д. В. Пропозиції щодо імітаційного моделювання в тренажно імітаційних комплексах забезпечення командно штабних (тактико спеціальних) навчань з частинами, підрозділами сухопутних військ та Національної гвардії України. *Службово бойова діяльність Національної гвардії України: сучасний стан, проблеми та перспективи.* Тези доповідей наук.-практ. конф. (Харків, 25 березня 2021). Харків, 2021. С. 13–15.

4. Заболотний С., Олицький О. Методика навчання майбутніх офіцерів прикордонної служби стрільбі з моделюванням психологічних факторів бою. *Освітологічний дискурс.* 2023. № 4(43). С. 154–168. DOI:10.28925/2312-5829.2023.49.

5. Заїка Л., Грозовський Р., Тимошенко Р., Супруненко О. Аналіз проведених дій під час підготовки військових фахівців із використанням засобу імітаційного моделювання бойових дій JCATS. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони.* 2024. № 3 (48). С. 130–139. DOI:10.33099/2311-7249/2023-48-3-130-139.

6. Концепція розвитку навчальної матеріально-технічної бази Збройних Сил України: затв. наказом Генерального штабу Збройних Сил України від 05 трав. 2017 р. No 161. Київ : Генеральний штаб Збройних Сил України, 2017. 7 с.

7. Концепція розвитку тренажерної бази Збройних Сил України: затв. наказом Генерального штабу Збройних Сил України від 02 січ. 2018 р. No 2. Київ : Генеральний штаб Збройних Сил України, 2018. 10 с.

8. Кос М. Досвід імітаційного моделювання тактичних (бойових) дій у професійній підготовці офіцерів на прикладі військовослужбовців провідних армій світу. *Нова педагогічна думка*, 2018. № 2 (94). С. 42–45.

9. Костюк В. В., Белена В. П., Русіло П. О. Обґрунтування раціональної номенклатури сучасних навчально-тренажерних засобів для підготовки фахівців автомобільної служби в Сухопутних військах Збройних Сил України. *Військово-технічний збірник.* 2011. № 1(4). С. 177–183.

10. Кохан В., Муковоз О., Лівінська Ю., Рудковський О., Мезенцев Ю. Аналіз застосування тренажерних засобів у сухопутних військах Збройних Сил України та провідних країнах світу. *Військово-технічний збірник*. 2025. Вип. 32. С. 134–147. DOI: 10.33577/2312-4458.32.2025.134-147.

11. Основні напрямки впровадження навчального програмного забезпечення в підготовку Збройних Сил України: затв. наказом Генерального штабу Збройних Сил України від 18 жовт. 2018 р. No 342. Київ : Генеральний штаб Збройних Сил України, 2018. 12 с.

12. Рудковський О. М. Інтегрування системи тренажерів у процес бойової підготовки підрозділів Сухопутних військ. *Військово-технічний збірник*. 2013. № 2(9). С. 99–104. https://doi.org/10.33577/2312-4458.9.2013.99-104.

13. Салкуцан С. М., Кравченко Ю. В., Онищенко А. М., Тищенко М. Г. Концептуальна модель єдиного інформаційного простору дистанційного навчання Збройних Сил України. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони*. 2023. № 1(46). С. 124–132. https://doi.org/10.33099/2311-7249/2023-46-1-124-132.

14. Турінський О. В., Головняк Д. В., Маліновська І. Л., Нос І. А. Аналіз стану тренажерної бази Збройних Сил України. *Системи озброєння і військова техніка.* 2024. № 4 (76). С. 16–22. https://doi.org/10.30748/soivt.2023.76.02

15. Jinshan-Chen J. The application and enlightenment of virtual reality technology in individual training of American army. *Journal of military sports*, 2014. Vol. 33(1). P. 73-74.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ

FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL THERAPIST

УДК 378.147:811.111
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.42
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Шевченко Ю.В.,
orcid.org/0000-0001-7701-1291
ст. викладач кафедри іноземної філології
Національного університету «Чернігівська політехніка»

Сікалюк А І.,
orcid.org/0000-0002-6681-271X
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології
Національного університету «Чернігівська політехніка»

Биконя О.П.,
orcid.org/0000-0002-8865-8792
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри іноземних мов
Пенітенціарної академії України

У статті розглянуто проблему формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності майбутніх фізичних терапевтів у процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням (АМПС). Проаналізовано сутність понять «компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність», «професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність»; визначено поняття «професійно орієнтована англомовна комунікативна компетентність майбутніх фізичних терапевтів» та охарактеризовано основні компоненти її структури. З'ясовано педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності (ПАКК). Розглянуто питання розробки змісту курсу АМПС для студентів спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія». Наголошено, що організовуючи процес навчання АМПС необхідно максимально враховувати специфіку майбутньої професійної діяльності студентів, визначити типові ситуації спілкування і відібрати необхідний мовний та мовленнєвий матеріал відповідно до конкретних потреб фахівців. Визначено мовленнєві уміння, типові професійні ситуації майбутніх фізичних терапевтів, відібрано необхідний мовний мінімум. Акцентовано, що граматичній складовій має відводитися значно менше місце у структурі формування ПАКК, ніж лексичній. Обґрунтовано необхідність відбору граматичного мінімуму. Визначено дієві методи і технології навчання (Task-based learning, ситуативне моделювання, проєктна діяльність, кейс-метод, інтерактивні технології «круглий стіл», «мозковий штурм»). Підкреслено, що у сучасних умовах успішність опанування АМПС значною мірою визначається рівнем інтеграції у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій релевантних до фахової підготовки. З'ясовано та охарактеризовано ефективні цифрові ресурси. Отримані результати дослідження та запропоновані рекомендації мають практичну цінність і можуть бути використані для розробки робочих програм та організації навчального процесу з дисципліни АМПС на спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія».
Ключові слова: *професійно орієнтована англомовна комунікативна компетентність, майбутні фізичні терапевти, "Англійська мова професійного спрямування", автентичні матеріали, зміст навчання, вміння, методи, цифрові технології.*

The article examines the problem of developing professionally oriented English communicative competence of future physical therapist in the process of learning English for Specific Purposes (ESP). The essence of the concepts "competence", "foreign language communicative competence", and "professionally oriented foreign language communicative competence" is analyzed. The concept of "professionally oriented English communicative competence of future physical therapist" is defined, and the main components of its structure are described. The pedagogical conditions that ensure the effective formation of professionally oriented English communicative competence are identified. The issue of developing the ESP course content for students majoring in 227 "Physical Therapy, Occupational Therapy" is considered. The paper emphasizes the importance of considering the specifics of future professional activities, typical communication situations, and the selection of appropriate linguistic and speech material according to the practical needs of specialists. Communicative skills, typical professional situations of future physical therapist, and the necessary lexical and grammar minimum are identified. Effective methods and technologies are characterized such as simulations, role playing, project-based learning, case study, and task-based learning. Emphasis is placed on the practical value of students' video recordings of tasks that integrate English communication with physical activity as a means of developing their own professional rehabilitation blog. It is highlighted that success of mastering ESP is largely determined by the level integration of information and communication technologies and the use of digital tools that facilitate the development of language skills in professional contexts. Digital resources for teaching future rehabilitation specialists are identified and described. The research results and proposed recommendations are of practical value and can be used for developing curriculum and organizing the ESP learning process for students majoring in 227 "Physical Therapy, Occupational Therapy."

Key words: *professionally oriented English communicative competence, future physical therapist, English for Specific Purposes, authentic materials, content of teaching, methods and techniques, skills, digital technologies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У контексті євроінтеграційних процесів України зростає потреба у фахівцях, здатних ефективно спілкуватися англійською мовою (далі – АМ) у професійному середовищі. Питання підвищення рівня володіння АМ майбутніх фахівців з фізичної терапії набирає особливої актуальності, оскільки внаслідок війни в Україні значно зросла потреба у фахівцях з фізичної реабілітації здатних ефективно взаємодіяти з іноземними партнерами. Участь українських фізичних терапевтів у міжнародних програмах, проєктах, закордонних стажуваннях, конференціях потребує високого рівня володіння АМ.

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) [7], випускники освітнього ступеня «бакалавр» повинні досягти рівня

володіння АМ не нижче В2. Проте результати тестування випускників спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія» свідчать, що рівень більшості з них не відповідає В2. Серед основних причин такого стану – недостатній рівень володіння АМ у вступників (переважання рівнів А1–А2 за результатами вхідного тестування першокурсників НУ «Чернігівська політехніка» у 2023–2025 н.р.), тоді як рівень В1, відповідно до Програми [16], має бути пререквізитом для опанування курсу англійської мови за професійним спрямуванням (далі – АМПС). До чинників, що ускладнюють формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності (далі – ПАКК) належать також обмежена кількість аудиторних занять, домінування самостійної роботи та недостатній рівень сформованості навчально-стратегічної компетентності студентів. Усе це створює суттєві виклики для викладачів АМПС та зумовлює актуальність проблеми пошуку шляхів удосконалення процесу формування ПАКК майбутніх фізичних терапевтів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти (далі – ЗВО) приділяють увагу багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Загальними засадами викладання іноземних мов для ЗВО немовних спеціальностей займалися Р. Гришкова, О. Тарнопольский, М. Кабанова, W. Widdowson, J. Brown, S. Starfield, T. Hutchinson, D. Brinton, H. Basturkmen та багато інших. На сучасному етапі вже здійснено чимало наукових розвідок з різних аспектів проблеми формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності майбутніх фахівців різних галузей, зокрема: фахівців сфери обслуговування (Гриняєва Н. М.), туризму (Баб'юк О. В.), агроінжерії (Поліщук А. В.), інформаційних технологій (Вяхк І. А.), морського флоту (Козак С.В.), харчової промисловості (Чередніченко Г.А.), майбутніх економістів (З. М. Корнєва, Биконя О. П.), психологів (Левчик І.Ю.) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, проведений нами аналіз наукових джерел свідчить, що спеціальним дослідженням, присвяченим специфіці формування ПАКК майбутніх фахівців сфери фізичної терапії, ерготерапії не приділено належної уваги, що створює простір для дослідження.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні методичних засад і педагогічних умов ефективного формування ПАКК майбутніх фізичних терапевтів у процесі опанування АМПС.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку педагогіки вищої школи компетентнісний підхід визнається провідною концепцією у професійній підготовці, а компетентності – ключовими поняттями, що відображають кінцеву мету підготовки фахівців. Рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця залежить від рівня сформованості кожного із структурних компонентів, які визначаються конкретними знаннями, уміннями та якісними характеристиками [6, с. 91].

У контексті проблеми дослідження вважаємо за доцільне розглянути такі поняття, як «компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність», «професійно орієнтована іншомовна компетентність» та «професійно орієнтована англомовна комунікативна компетентність фізичного терапевта».

Згідно з Національною рамкою кваліфікацій, *«компетентність»* визначається як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності та інші особисті якості» [10]. З огляду компетентнісного підходу, під компетентністю розуміють індикатори, що допомагають визначити та оцінити підготовку студентів до подальшого життя, власного особистісного розвитку та залучення до участі в житті суспільства [11, с. 247]. Дослідниця Гриняєва Н.М. розкриває поняття «компетентність» – як результат оволодіння відповідною компетенцією, тобто поєднання відповідних знань, умінь та навичок разом зі здібностями та досвідом для ефективного вирішення проблем, характерних для певної сфери діяльності [5, с. 178].

Іншомовній комунікативній компетентності належить особливе місце у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Варто зазначити, що у методичній науці немає одностайної думки щодо визначення цього поняття. Так, дослідниця Н. Сура трактує його, як процес, у межах якого забезпечується здатність комунікантів реалізовувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного спілкування в освітньому процесі [12, с. 191]. Науковці Лозинська Л.Ф., Курах Н. П., Депчинська І. А. розглядають це поняття як багатоаспектний феномен, що включає сукупність соціокультурних, лінгвістичних знань, вмінь та навичок з використанням засобів ІМ в залежності від соціально-рольових ситуацій професійної діяльності; когнітивний та діяльнісний компоненти, забезпечуючи єдність комунікативної та професійної культури фахівця; пізнавальну, комунікативну та інтегративну функцію спілкування [11, с. 248].

Щодо поняття *«іншомовна професійно орієнтована компетентність»,* то дослідниця Гриняєва Н. М. у своїй дисертації зазначає, що воно передбачає проєкціювання іншомовних навичок та вмінь на предметний зміст професії [4]. Козак С.В. розглядає це поняття як сформовану в процесі навчання ІМ здатність вільно і адекватно

до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти й зумовлювати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови [9, с. 12].

З огляду на вищезазначене, ми трактуємо поняття *«професійно орієнтована англомовна комунікативна компетентність фізичного терапевта»* як інтегративну характеристику фахівця, що охоплює знання, уміння, навички та особистісні якості, необхідні для ефективного використання АМ у професійній діяльності в галузі фізичної терапії.

Структура ПАКК досі залишається предметом наукових дискусій. Деякі дослідники обмежуються виділенням лише базових компонентів – лінгвістичного, соціокультурного та прагматичного. Водночас представники інших наукових підходів пропонують розширене трактування структури, до складу якої включають інші компоненти.

У нашому дослідженні ми виділяємо такі основні взаємопов'язані *компоненти структури ПАКК майбутніх фізичних терапевтів*: лінгвістичний, професійно-діяльнісний, соціокультурний, навчально-стратегічний і особистісний (афективно-мотиваційний) компонент.

Лінгвістичний компонент (мовний і мовленнєвий) охоплює знання фонетичних, лексичних, семантичних, граматичних норм АМ та оперування професійною термінологією; розвиток продуктивних (говоріння, письмо) і рецептивних (аудіювання, читання) умінь у типових ситуаціях академічного та професійного спілкування.

Професійно-діяльнісний компонент орієнтований на застосування англомовних комунікативних умінь у практичній діяльності фізичного терапевта забезпечуючи ефективне використання АМ в реальних ситуаціях, інтеграцію теоретичних знань з практичними уміннями.

Соціокультурний компонент сприяє формуванню міжкультурної толерантності та врахуванню міжкультурних особливостей під час комунікації. Цей компонент забезпечує усвідомлення культурних відмінностей у поведінці, вербальній і невербальній комунікації, стилях взаємодії, що особливо важливо для ефективної професійної діяльності в міжнародному середовищі.

Навчально-стратегічний компонент, передбачає здатність до самостійного вивчення АМПС. Він охоплює вміння майбутнього фахівця планувати власну освітню траєкторію, визначати індивідуальні цілі вивчення АМПС, застосовувати сучасні методики самонавчання.

Особистісний (афективно-мотиваційний) компонент визначає мотивацію до навчання та професійного розвитку, розвиток емпатії, терпимості й відповідальності за якість професійної комунікації. Слід наголосити, що для майбутніх фізичних терапевтів цей компонент набуває особливого значення, оскільки ефективне спілкування з пацієнтами та їхніми родинами вимагає не лише високого рівня мовної компетентності, а й уміння враховувати емоційний стан пацієнта, підтримувати психологічний комфорт під час реабілітаційних процедур та демонструвати професійну відповідальність у міждисциплінарній команді.

Успішне формування ПАКК майбутніх фахівців можливе за умови реалізації комплексу педагогічних умов, які забезпечують створення сприятливого освітнього середовища для оволодіння АМПС.

На основі аналізу результатів досліджень науковців [2; 3; 4; 6] ми виділяємо такі *педагогічні умови*, що визначають ефективність формування ПАКК: створення та розвиток стійкої мотивації ЗВО до вивчення АМПС; поєднання компетентнісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісного, особистісно та професійно-орієнтованого, інтегрованого підходів до викладання АМПС; забезпечення профільно орієнтованого змісту курсу АМП; застосування автентичних навчальних матеріалів; активне використання інформаційно-комунікаційних технологій; релевантний відбір сучасних методів, прийомів і технологій навчання АМПС; належна організація самостійної роботи ЗВО; забезпечення системності контролю та саморефлексії навчальних досягнень у процесі вивчення АМПС.

Однією з важливих педагогічних умов, що впливають на ефективність формування ПАКК вважаємо розвиток *стійкої мотивації* майбутніх фізичних терапевтів до вивчення АМПС, оскільки мотивація виступає рушійною силою опанування мови та забезпечує готовність до навчання впродовж життя. Результати опитування ЗВО першого курсу засвідчили, що не всі першокурсники усвідомлюють значення англійської мови для майбутньої професійної діяльності. Тому варто проводити роз'яснювальну роботу щодо можливостей професійної мобільності. Для цього доцільно організовувати зустрічі із ЗВО, які брали участь у міжнародних програмах академічної мобільності, проєктах та конференціях. Міжпредметні зв'язки та тісна співпраця з профілюючими кафедрами сприяють формуванню усвідомленого ставлення до вивчення АМПС [15, с. 144].

Розглядаючи питання *змісту курсу* АМПС для ЗВО спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія», насамперед, відповідно до положень Програми ESP. National Curriculum for Universities [16], слід визначити ключові мовленнєві вміння, а також типові ситуації та професійні сфери, у яких студенти використовуватимуть ці вміння. Визначення таких параметрів має ґрунтуватися на *аналізі*

потреб майбутніх фахівців, причому пріоритет слід надавати тим потребам, що найбільше забезпечують адекватну мовленнєву поведінку ЗВО у їхній професійній діяльності [16, с. 11].

Провідні методисти у галузі навчання АМПС, Тарнопольський О.Б. і Кабанова М.Р., обґрунтовуючи логіку відбору змісту навчання АМПС, також підкреслюють, що першочерговим є визначення *комунікативного* аспекту, а вже потім – лінгвістичного [13, с. 123].

Отже, визначимо й наведемо приклади *мовленнєвих умінь*, без сформованості яких неможливо забезпечити ефективну взаємодію у міжнародному професійному середовищі. *Читання* – розуміння автентичних фахових текстів (довідкові матеріали, клінічні протоколи, інструкції до обладнання тощо); *аудіювання* – сприйняття та інтерпретація висловлювань пацієнтів, колег, змісту професійних дискусій, онлайн-лекцій, тренінгів, вебінарів тощо; *монологічне мовлення* – здатність чітко презентувати широкий спектр професійних питань; *діалогічне мовлення* – уміння підтримувати професійну розмову чи дискусію, аргументовано відстоювати власну позицію (наприклад, під час консиліумів чи професійних обговорень); *письмо* – оформлення документації (карти пацієнта, звіти), ведення ділового листування з колегами тощо.

Ознайомившись із кваліфікаційними характеристиками фахівців з фізичної терапії та результатами опитування ЗВО і викладачів фахових дисциплін, ми визначили такі основні *типові професійні ситуації,* що є релевантними для формування ПАКК майбутніх фізичних терапевтів: проведення консультації з пацієнтом; пояснення плану реабілітаційних заходів, інструкцій щодо виконання лікувальних фізичних вправ (ЛФК); ведення медичної документації, заповнення міжнародних форм оцінювання стану пацієнта; опрацювання технічної інструкцій щодо використання обладнання; участь у міжнародних програмах, стажуваннях, проєктах тощо.

У ході нашого дослідження з'ясовано, що *лексична складова ПАКК* майбутніх фізичних терапевтів передбачає засвоєння термінології з анатомії і фізіології (зокрема, м'язової, скелетної, нервової, серцево-судинної систем), методів фізичної терапії та ерготерапії, назв обладнання, реабілітаційних технік, засобів, а також мовних кліше для пацієнт-орієнтованої комунікації.

Щодо *граматичної складової*, то слід зазначити, що їй відводиться значно менше місце у структурі формування ПАКК, ніж лексичній. Відбір граматичного мінімуму в курсі АМПС є необхідним і обґрунтованим. Це пояснюється тим, що курс орієнтований на професійне спілкування, тому граматичні конструкції мають підбиратися з урахуванням їх активного використання у фахових контекстах. Раціональна мінімізація, зважаючи на обмежену кількість годин на вивчення АМПС, дозволяє ЗВО зосередитися на тих граматичних формах, які дійсно необхідні для професійної комунікації. Крім того, опрацювання граматики доцільно організовувати на базі фахової лексики, що забезпечує функціональність і практичну спрямованість англомовної підготовки майбутніх фахівців.

Для відбору необхідного *граматичного мінімуму* нами було проведено аналіз професійного мовлення та комунікативних потреб фізичних терапевтів. У результаті визначено такий граматичний мінімум: часи Present, Past Indefinite та Continuous – для опису стану пацієнта й анамнезу; Present Perfect Continuous – для підкреслення тривалості реабілітаційного процесу чи симптомів; Future Simple – для прогнозування результатів реабілітації; ступені порівняння прикметників і прислівників – для оцінювання змін у стані пацієнта та порівняння ефективності методів; питальні конструкції – для збору анамнезу й уточнення деталей; умовні речення I типу – для формулювання рекомендацій і прогнозів; умовні речення II типу – для моделювання гіпотетичних клінічних ситуацій та обговорення можливих наслідків; пасивні конструкції – для опису процедур; модальні дієслова – для вираження необхідності, дозволу чи заборони.

Водночас, слід зазначити, що у процесі навчання АМПС увага звертається й на інші граматичні явища, що трапляються в автентичних навчальних матеріалах, однак, на нашу думку, пріоритет має надаватися тим із них, які є найбільш релевантними та затребуваними у майбутній професійній діяльності фізичного терапевта.

У процесі формування ПАКК майбутніх фахівців слід добирати такі технології, методи та прийоми навчання АМПС, які активізують комунікативну, пізнавальну діяльність ЗВО, розвивають уміння адекватно до ситуації спілкування успішно реалізовувати англомовну мовленнєву діяльність, і водночас відпрацьовують моделі поведінки, необхідні для майбутньої професійної діяльності [14, с. 201].

На основі аналізу сучасних досліджень у галузі методики викладання АМПС та власного досвіду роботи на зазначеній спеціальності, ми вважаємо що найбільш *дієві методи та технології* формування ПАКК майбутніх фізичних терапевтів є такі: Task-based learning, метод ситуативного моделювання, метод проєктів, case study, інтерактивні технології «Круглий стіл», «Мозковий штурм».

Task-based learning (TBL) полягає у виконанні конкретних завдань, наближених до реальних професійних ситуацій і дозволяє студентам застосовувати мовні навички у практичних умовах, сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та розвитку професійної компетентності. Експерементальне дослідження Nazeer, I., & Noorani, A. (2024) підтверджує ефективність TBL у навчанні англійської

мови для спеціальних потреб [17]. У контексті нашого дослідження прикладом застосування TBL може бути демонстрація елементів ЛФК з одночасним наданням інструкцій пацієнтам. Як показує наш досвід, надзвичайно дієвим є відеозапис виконання ЗВО таких завдань із подальшим переглядом, саморефлексією і аналізом. Створений майбутніми реабілітологами відео матеріал може слугувати основою для англомовного медіаконтенту блогу, розширюючи можливості їхньої професійної самореалізації.

Застосування *методу ситуативного моделювання* (симуляції, рольові та ділові ігри) сприяє розвитку комунікативних компетентностей, формуванню адекватних моделей професійної поведінки та набуттю необхідних практичних навичок. Темами симуляцій та ігор є типові професійні ситуації майбутніх фізичних терапевтів. Наприклад, імітаційні ігри, у яких ЗВО проводять консультації з пацієнтами, пояснюють процедури тощо.

Метод проєктів сприяє інтеграції мовних і фахових знань, розвитку навичок самостійного пошуку та аналізу інформації, розвиває відповідальність за кінцевий результат. Застосування проєктної методики підвищує інтерес ЗВО до вивчення АМПС шляхом розвитку внутрішньої мотивації за допомогою перенесення центру процесу навчання з викладача на студента [8, с. 53]. Прикладом використання цього методу є створення різноманітних проєктів: презентацій, буклетів, відеоінструкцій або дослідницьких доповідей з актуальних тем фізичної терапії та ерготерапії.

Метод case-study полягає у вивченні, аналізі та обговоренні реальних або змодельованих професійних ситуацій. Такий метод розвиває аналітичне мислення, уміння застосовувати теоретичні знання на практиці та формулювати аргументовані професійні рішення.

Застосування *інтерактивної технології* «Круглий стіл» передбачає ведення колективної дискусії, у рамках якої ЗВО обговорюють професійно значущі теми, що сприяє розвитку вміння аргументувати свою позицію англійською мовою, критично оцінювати джерела інформації.

У сучасну епоху цифровізації успішність опанування АМПС значною мірою визначається рівнем інтеграції у навчальний процес *інформаційно-комунікаційних технологій*, релевантних професійній підготовці фахівців.

Застосування онлайн-платформ Quizlet, Kahoot, Anki дозволяє створювати картки, тести та інтерактивні вправи для закріплення фахової лексики. Використання карток, що поєднують зображення анатомічних структур із відповідною термінологією, забезпечує інтеграцію візуального та мовного компонентів навчання, що підвищує ефективність запам'ятовування, сприяє практичному застосуванню отриманих знань, а також створює умови для диференціації та індивідуалізації навчального процесу.

Особливої уваги заслуговує мобільний застосунок для вивчення анатомії 3D4Medical Essential Anatomy, використання якого, за даними експериментального дослідження L. Pettersson (2018), демонструє високу ефективність у поєднанні з підходом TBL, що сприяє підвищенню результативності навчання англійської мови для спеціальних цілей [18].

Електронні ресурси та бази даних MedlinePlus, PubMed, Physiopedia забезпечують доступ до сучасної наукової та клінічної інформації англійською мовою та сприяють розвитку навичок самостійного пошуку та критичного аналізу даних.

Вагому цінність мають професійні блоги реабілітологів, відео кейси з реабілітаційної практики з подальшим обговоренням змісту та семантичним аналізом висловлювань, що дозволяють формувати комунікативні стратегії переконання, заспокоєння або інформування пацієнта. Як зазначає Бондар Н.В., такі матеріали надають змогу імітувати складні комунікативні ситуації, наприклад, повідомлення поганих новин, опис складних терапевтичних процедур або взаємодію з агресивними пацієнтами, і формують мовну готовність діяти в умовах психологічного навантаження [1, с. 75]. У такий спосіб забезпечується розвиток особистісного компоненту ПАКК.

Використання цифрових технологій відіграє потужну роль у формуванні ПАКК майбутніх фахівців, сприяючи інтеграції лінгвістичних, професійних і навчально-стратегічних компетентностей, розвитку стійкої мотивації до вивчення АМПС протягом життя.

Висновки. Ефективне формування ПАКК майбутніх фізичних терапевтів досягається за умови обґрунтованого відбору мовного та мовленнєвого матеріалу на основі аналізу професійних потреб; поєднання компетентнісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісного, особистісно та професійно-орієнтованого, інтегрованого підходів до викладання АМПС; застосування автентичних навчальних матеріалів; активного використання інформаційно-комунікаційних технологій; методів і прийомів, що інтегрують мовну та фахову підготовку (Task-Based Learning, проєкти, case-study, симуляції, ділові ігри); належної організації самостійної роботи студентів і системного контролю результатів навчання. Такий комплексний підхід забезпечує успішне формування ПАКК та готовність майбутніх фізичних терапевтів до ефективної професійної діяльності в англомовному середовищі.

Перспективи подальших розвідок у контексті нашого дослідження вбачаємо у розгляді проблеми формування навчально-стратегічної компетентності майбутніх фізичних терапевтів в аудіюванні у процесі опанування АМПС.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар Н. В. Роль цифрових технологій у формуванні професійно орієнтованої іншомовної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. *Закарпатські філолог. студії.* 2025. Т. 2 Вип. 40. С. 73–77.

2. Вяхк І.А. Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Вінниця, 2013. 225 с.

3. Гришкова Р.О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей. Миколаїв. Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили. 2015. 220 с.

4. Гриняєва Н.М. Формування професійно-орієнтованої іншомовної компетентності молодших спеціалістів сфери обслуговування : дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософії: Кривий Ріг, 2021. 244 с.

5. Гриняєва Н.М. Проблема формування іншомовної професійно орієнтованої компентності майбутніх фахівців харчової промисловості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2018. № 2 (16) С. 177–183.

6. Дуганець В.І., Рудь А.В., Панцир Ю.І., Поліщук А.В. Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців аграрно інженерної галузі. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 1(19) С. 86–10

7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

8. Іванишина В.П., Шевченко Ю.В. Використання проектів у навчанні майбутніх юристів іноземної мови за професійним спрямуванням. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2014, № II (9) /19. С. 52–56.

9. Козак С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2001. 20 с.

10. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/stru#Stru (дата звернення: 19.08.2025).

11. Лозинська Л. Ф., Курах Н. П., Депчинська І. А. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. 2022. С. 245–252.URL: http://academstudies.volyn.ua/index.php/humanities/article/view/283 (дата звернення: 20.08.2025).

12. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування. *Вісник Луганськ. Держ.пед.ун. ім. Т. Г.Шевченко.* 2003. № 4 (60). С. 190–192.

13. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

14. Шевченко Ю.В., Дивнич Г.А, Гайдай Н.М., Биконя О.П. Особливості навчання англійської мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців сфери фізичної культури та спорту. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал.* 2024. Вип. 72 С. 198–202.

15. Шевченко Ю.В. Биконя О.П. Шляхи підвищення мотивації до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал.* 2021. Вип. 35. С. 142–147.

16. English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колект авторів : Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.

17. Nazeer, I., & Noorani, A. (2024). Assessing the Effectiveness of Task-Based Learning in ESP Classrooms. Research Article, 1(1), 1–13. URL: https://www.academia.edu/120688815 (дата звернення: 25.10.2025).

18. Pettersson, L. E. (2018). Mobile-assisted Learning and Higher-education ESP: English for physiotherapy. *Lingua Posnaniensis*, 60 (1), P. 81–94. URL: https://doi.org/10.2478/linpo-2018-0006 (дата звернення: 21.08.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

СУТНІСТЬ ТА РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

THE ESSENCE AND ROLE OF THE CULTURAL COMPETENCE OF OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

УДК 371.2
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.43
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Василенко Л.А.,
orcid.org/0009-0000-2789-599X
викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національної академії
Національної гвардії України

Данильченко О.А.,
orcid.org/0000-0001-8858-9275
ст. викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національної академії
Національної гвардії України

Мяло В.М.,
orcid.org/0000-0002-6964-2461
ст. викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національної академії
Національної гвардії України

Враховуючи швидкоплинність змін в суспільно-культурній площині, одним із ключових питань є забезпечення культурологічної компетентності фахівців силових органів держави. У статті досліджено сутність та роль формування культурологічної компетентності офіцерів сектору безпеки та оборони. Культурологічна компетентність передбачає не тільки відповідні знання про культурні традиції, звичаї та цінності, однак й вміння їх аналізувати, порівнювати та інтегрувати у практичну площину в різних контекстах. Визначене поняття охоплює широкий спектр знань про різноманітні культурні явища, зокрема, історію, мистецтво, етнографію та соціологію. У статті досліджено вплив культурологічної компетентності на службову діяльність офіцерів та інших Національної військовослужбовців Національної гвардії України.

Формування культурологічної компетентності офіцерів Національної гвардії України можна диференціювати на дві складові: теоретична основа та практичні заходи. У статті досліджено основні заходи організації освітньо-виховного процесу під час формування культурологічної компетентності військовослужбовців Національної гвардії України.

Синтезування культурно-просвітницької діяльності та військової педагогіки сприяє цілісному вихованню курсантів, зокрема через розвиток їхньої комунікаційної та соціальної компетентності. У статті проаналізовано роль культурно-просвітницької діяльності та військової педагогіки під час формування культурологічної компетентності. Крім того, у статті проаналізовано взаємообумовленість культурно-просвітницької діяльності та військової педагогіки під час розвитку культурологічної компетентності офіцерів Національної гвардії України.

Враховуючи швидкий розвиток інформаційно-телекомунікаційних технологій, все більшого значення набуває інтеграція освітньо-виховних процесів формування культурологічної компетентності військовослужбовців Національної гвардії України. У статті досліджено сучасні засоби організації освітньо-виховного процесу з метою формування культурологічної компетентності офіцерів.

Впровадження найкращих світових практик, що адаптовані й до сучасних потреб Національної гвардії України є критично важливим фактором системного розвитку культурологічної компетентності та професійної підготовки відповідних офіцерів. У статті проаналізовано іноземний досвід ряду провідних держав.

Ключові слова: *культурологічна компетентність; військова педагогіка; освітньо-виховний процес; патріотизм; Національна гвардія України.*

Taking into account the rapidity of changes in the social and cultural plane, one of the key issues is ensuring the cultural competence of the state's law enforcement agencies. The article examines the essence and role of the formation of cultural competence of officers of the security and defense sector. Cultural competence involves not only relevant knowledge of cultural traditions, customs and values, but also the ability to analyze, compare and integrate them into the practical plane in different contexts. The defined concept covers a wide range of knowledge about various cultural phenomena, in particular, history, art, ethnography and sociology. The article examines the influence of cultural competence on the official activities of officers and other national servicemen of the National Guard of Ukraine. In addition, the article analyzes the interdependence of cultural and educational activities and military pedagogy during the development of cultural competence of officers of the National Guard of Ukraine.

The formation of cultural competence of the officers of the National Guard of Ukraine can be differentiated into two components: the theoretical basis and practical measures. The article examines the main measures of organizing the educational process during the formation of cultural competence of servicemen of the National Guard of Ukraine.

Synthesizing cultural and educational activities and military pedagogy contributes to the holistic education of cadets, particularly through the development of their communication and social competence. The article analyzes the role of cultural and educational activities and military pedagogy in the formation of cultural competence.

Given the rapid development of information and telecommunication technologies, the integration of educational processes for the formation of cultural competence of military personnel of the National Guard of Ukraine is becoming increasingly important. The article explores modern means of organizing the educational process in order to form cultural competence of officers.

The implementation of the best world practices, adapted to the modern needs of the National Guard of Ukraine, is a critically important factor in the systematic development of cultural competence and professional training of relevant officers. The article analyzes the foreign experience of a number of leading states.

Key words: *cultural competence; military pedagogy; educational process; patriotism; National Guard of Ukraine.*

Постановка проблеми. Освітньо-виховний процес щодо підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України передбачає не тільки формування професійних навичок, але й глибокого розуміння культурних та соціальних факторів, що впливають на повсякденну діяльність офіцерів. На сьогоднішній день, все більшого значення набуває необхідність до комунікації, співпраці та культурного діалогу з боку офіцеру Національної гвардії України. В умовах глобалізації, інформаційних технологій та стрімких соціальних змін, дедалі більше виникає потреба в особистостях, які не лише володіють військовими навичками, але й здатні ефективно взаємодіяти з різними верствами суспільства, в різних регіонах України, зокрема й розуміти культурні особливості та цінності. Культурологічна компетентність стає вагомою умовою для належного виконання службових обов'зків, оскільки зумовлює формування адекватного сприйняття соціальних реалій і забезпечує військовослужбовців знаннями, які дозволяють підтримувати морально-етичні норми під час службової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню дослідження морально-етичної, культурної то соціальної площин здійснення освітньо-виховного процесу офіцерів сектору безпеки та оборони присвятили свої праці багато вчених. Серед них, особливої уваги слід приділити напрацюванням таких науковців як: О.Є. Антонова, О.А. Данильченко, І.В. Зайцева, Л.П. Маслак, В.О. Медведєва, О.М. Керницький, О.В. Ткачук та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У науковій літературі, передусім досліджується окремий сектор проблематики, що зумовлює проведення комплексного дослідження під час визначення сутності та ролі культурологічної компетентності офіцерів Національної гвардії України.

Мета статті. Ключовою метою здійснення даного дослідження є висвітлення сутності та ролі формування культурологічної компетентності офіцерів та інших військовослужбовців Національної гвардії України. Для досягнення даної мети, перед дослідженням були поставлені наступні завдання:

– визначити феномен культурологічної компетентності військовослужбовців Національної гвардії України;

– дослідити сучасний стан освітньо-виховного процесу під час формування культурологічної компетентності військовослужбовців Національної гвардії України;

– визначити роль культурологічної компетентності військовослужбовців Національної гвардії України;

– дослідити іноземний досвід щодо формування культурологічної компетентності військовослужбовців Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу. В умовах швидкоплинних змін в суспільно-культурній площині, одним із ключових питань є забезпечення культурологічної компетентності фахівців силових органів держави. Причому, особливого значення дане питання стосується офіцерів Національної гвардії України (далі – НГУ.) Наукова література містить чимало різноманітних дефініцій визначеного поняття, що вказує на його багатогранність, відсутність єдиного уніфікованого підходу до інтерпретації, а також постійний розвиток наукового сприйняття різними авторами. Не вдаючись до детального огляду доктринального розуміння означеного поняття, пропонується надати наступну дефініцію крізь призму педагогічного розуміння. Культурологічна компетентність офіцерів НГУ – це інтегративна професійно-виховна якість військовослужбовців або інших представників сектору безпеки та оборони України, що включає в себе відповідні знання про культурні особливості українського суспільства, його цінності, традиції та передбачає підтримання толерантних і практичних навичок щодо забезпечення висококультурної комунікації, що є необхідним для несення служби та взаємодії з іншими військовослужбовцями й цивільним населенням.

Культурологічна компетентність офіцерів НГУ передбачає забезпечення трьох основних компонентів. По-перше, це когнітивний елемент, що формує уявлення про культурно-історичні, мовні, релігійні та етнічні основи українського суспільства та відповідних регіонів, де виконуються бойові завдання. По-друге, це адаптаційно-комунікативний елемент, що передбачає вміння військовослужбовця НГУ ефективно комунікувати, адаптувати свою поведінку та ухвалювати ефективні управлінські рішення з урахуванням забезпечення культурного контексту. По-третє, це ціннісно-мотиваційний компонент, що вказує на дотримання поваги до культурної різноманітності, толерантності та здатності до ефективної взаємодії з іншими особами.

Вагомого значення під час закладення основ формування культурологічної компетентності відіграє культурно-просвітницька діяльність, що забезпечує виховання офіцерів НГУ як особистостей із високим рівнем моральної стійкості та принциповості під час їх службової діяльності. У даному випадку, доцільно звернути увагу на думку С.П. Мосова, згідно якої вміння працювати з культурними відмінностями дозволяє офіцерам краще мотивувати своїх підлеглих та ефективно управляти командами є важливим завданням для офіцера [1, 129]. Культурно-просвітницька діяльність сприяє зміцненню лідерських якостей, необхідних для ефективного управління підлеглими та комунікації з іншими представниками офіцерського складу. Крім того, варто звернутися до думки

О.А. Данильченка, згідно якої майбутні офіцери НГУ під час проведення інформувань, бесід з особовим складом повинні роз'яснювати підлеглим, що міжкультурна комунікація – це сукупність вербальних і невербальних форм спілкування між людьми, які належать до різних культур. Не знаючи певних етнокультурних особливостей, які притаманні громадянам інших країн, можна не тільки спровокувати конфлікт, навіть того не бажаючи, а й негативно вплинути на імідж Національної гвардії та правоохоронних органів України [2, 88].

Внаслідок систематичної роботи у сфері культурно-просвітницької діяльності, офіцери НГУ мають змогу стати не лише кваліфікованими фахівцями, а й морально свідомими лідерами, здатними гідно представляти свою державу та підтримувати довіру серед громадян. Особливого значення дана діяльність набуває під час повномасштабної збройної агресії РФ проти України, в контексті формування лідерських якостей з урахуванням свідомого патріотичного виховання.

Дещо схожим з культурно-просвітницькою діяльністю є військове виховання. Визначене поняття розуміє під собою здійснення комплексу культурно-виховних заходів з метою підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері військової справи з урахуванням високих етичних, культурних, дисциплінарних стандартів. Вбачається, що синтезування визначених складових дає можливість не тільки виховувати професійно підготовлених військових, однак й системно розвивати їхню культурну та моральну обізнаність та розширювати світогляд.

Формування культурологічної компетентності офіцерів НГУ можна диференціювати на дві складові: теоретична основа та практичні заходи. Що стосується теоретичної частини, то до неї входять вивчення теоретично-доктринальних основ з метою формування обізнаності культурних явищ, що є необхідними для розвитку офіцерів НГУ. Основними засобами теоретично-доктринальної форми підготовки офіцерів НГУ є проведення лекційних та семінарських занять, оперування літературою та розвиток навичок самоосвіти та систематичного розвитку культурно-ідеологічної та вихованої складових. Практична частина підготовки офіцерів НГУ передбачає проведення практичних занять, відповідних тренінгів, що висвітлюють практичні особливості культурологічного аналізу, що також є невід'ємною частиною навчання. Безумовно, що для належного формування культурологічної компетентності офіцерів НГУ, важливим є лаконічне поєднання теоретичних основ поряд з практичними заходами, що надає можливість закріпити, удосконалити та розширити знання, навички з метою подальшої інтеграції під час виконання службових завдань. Таким чином, це надасть можливість курсантам та діючим офіцерам НГУ застосовувати теоретичні знання в реальних ситуаціях, що підвищує їхню готовність до виконання службових завдань, у тому числі й у кризових ситуаціях.

В контексті забезпечення мотиваційно-патріотичної частини виховання офіцерів НГУ, критично важливим є вивчення та дослідження культурних традицій нашої держави [3, 209]. Офіцери та інші військовослужбовці, які мають глибокі знання у сфері національної культури та традицій, оперуючи самоідентифікацією як громадянина держави з ґрунтовними історичними коренями, здатні ефективніше взаємодіяти з населенням, налагоджуючи позитивні відносини. Крім цього, дана особливість важлива й під час організаційно-комунікаційних заходів між службовцями НГУ, що забезпечує кращу ефективність виконання бойових завдань органом. Таким чином, виховання військовослужбовців НГУ з врахуванням історично-культурно контексту позитивно впливає на імідж самого органу й в очах громадськості. Для можливості належної реалізації зазначеного заходу, видається за необхідне інтегрувати теоретичні та практичні заходи з систематичною культурно-просвітницькою діяльністю, що в свою чергу дозволяє курсантам глибше усвідомити важливість культурного спадку [4, 42].

Надалі, пропонується звернути увагу на роль військової педагогіки під час формування культурологічної компетентності офіцерів НГУ. Зокрема, такий напрям педагогіки, що акцентується на підходах та методах виховання з посиленою дисципліною та військово-професійною підготовкою, забезпечує структуроване засвоєння культурологічних знань та навичок. Фактично, синтезування культурно-просвітницької діяльності поряд із військовою педагогікою дає змогу інтегрувати накопичені знання курсантами та діючими офіцерами НГУ до безпосередніх військових навичок. Таке поєднання формує вихований процес цілісним та орієнтованим на особистісний розвиток військовослужбовців. Вбачається, що під час формування культурологічної компетентності офіцерів НГУ, даний процес є ключовим й під час формування навичок орієнтуватися в культурному середовищі, поважати історію та традиції України, а також зберігати високу моральну позицію під час виконання службово-бойових завдань [5, 85]. Отже, системний розвиток культурологічної компетентності має безпосередній вплив на моральний стан військовослужбовців, оскільки останні стають більш свідомими щодо власної ролі в суспільстві, а також й на міжнародній арені.

Варто повністю погодитись із думкою А.О. Вітченко та В.І. Осьодло, які стверджують, що синтезування культурно-просвітницької діяльності та військової педагогіки сприяє цілісному вихованню курсантів, зокрема через розвиток їхньої комунікаційної та соціальної компетентності.

Вагомого значення автори приділяють саме культурологічному компоненту, оскільки завдяки ньому офіцери здатні розуміти соціокультурний контекст взаємодії з цивільним населенням, що сприяє їхній ефективній службі. В умовах повномасштабної збройної агресії проти нашої держави, навички налагоджувати комунікацію з цивільним населенням на територіях активних бойових дій чи на деокупованих землях є вкрай важливим аспектом для можливості виконання відповідних службових завдань, особливо що стосується проведення адаптаційно-безпекових заходів на таких територіях, що потребує високих соціокультурних навичок військовослужбовців під час організації комунікації. Підсумовуючи, констатуємо, що військова педагогіка відіграє вкрай важливу роль під час формування культурологічної компетентності офіцерів НГУ, оскільки формує підґрунтя для впровадження визначених особливостей в освітньо-виховний процес системно, роблячи акцент на моральних і культурних засадах підготовки військовослужбовців, що позитивно впливає на їхнє особистісне зростання [6, 184].

Слід звернути увагу, що культурологічна компетентність передбачає не лише відповідні знання про культурні традиції, звичаї та цінності, однак й вміння їх аналізувати, порівнювати та інтегрувати у практичну площину в різних контекстах. Означене поняття охоплює широкий спектр знань про різноманітні культурні явища, зокрема, історію, мистецтво, етнографію та соціологію. У даному випадку, слід повністю погодитись із думкою В.О. Медвєдевої, яка вказує, що офіцери, які володіють культурологічною компетентністю, здатні краще розуміти культурні особливості свого оточення та реагувати на них у своїй діяльності. Цей аспект підготовки стає особливо актуальним у світлі сучасних викликів, пов'язаних з глобалізацією та культурною інтеграцією [7, 187].

Враховуючи швидкий розвиток інформаційно-телекомунікаційних технологій, все більшого значення набуває інтеграція освітньо-виховних процесів формування культурологічної компетентності військовослужбовців НГУ. Зокрема, інтеграція цифрових технологій у навчальний процес дозволяє офіцерам отримувати доступ до великої кількості інформації про різноманітні культури, традиції та соціальні і моральні норми.

Яскравим прикладом видається організація та ефективне проведення відповідних онлайн-курсів, різноманітних вебінарів, віртуальних екскурсій та ряд інших заходів, що забезпечують гнучкість в освітньо-виховній діяльності та можливість вивчення культурних аспектів у зручний для курсантів час. До того ж, дана особливість набуває особливого значення й в сьогоденних умовах, де дистанційна форма навчання надає можливість оперативно організувати такі заходи та залучати військовослужбовців з різних регіонів, навіть в умовах перебування на території бойових дій. Видається, що даний феномен є каталізатором забезпечення стабільності культурологічної компетентності військовослужбовців НГУ, які перебувають на території бойових дій, особливо в контексті стабілізації та підтримання психіко-морального стану осіб. Як вказує Ф.М. Богуш, використання мультимедійних ресурсів робить навчальний процес більш інтерактивним та цікавим, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Завдяки сучасним технологіям офіцери отримують знання про глобальні культурні тенденції, що є важливим для розуміння й міжнародних відносин [8, 5]. Варто погодитись із даною тезою та зауважити, що даний фактор зумовлює й розвиток критичного мислення, оскільки офіцери мають аналізувати та оцінювати відповідну інформацію з різноманітних джерел, що допомагає ухвалювати обґрунтовані та ефективні рішення навіть в кризових ситуаціях [9, 189]. Таким чином, інтеграція сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій в освітньо-виховний процес робить його більш ефективним та відповідним вимогам часу.

Надалі, пропонується дослідити іноземний досвід щодо формування культурологічної компетентності офіцерів сектору безпеки і оборони. Вбачається, що впровадження найкращих світових практик, що адаптовані й до сучасних потреб НГУ є критично важливим фактором системного розвитку культурологічної компетентності та професійної підготовки відповідних офіцерів. Зокрема, яскравим прикладом видається досвід США, та Великобританії, де активно застосовуються різноманітні інтерактивні та міжгалузеві методи освітньо-виховного процесу профільних кадрів, як-от культурні тренінги та семінари з міжкультурної комунікації. В свою чергу, досвід таких держав як Німеччина та Канада, демонструє, що військовослужбовці з багатокультурною підготовкою здатні ефективніше виконувати свої обов'язки. Так, у Німеччині військовослужбовці в обов'язковому порядку систематично проходять обов'язкові курси щодо розвитку культурної обізнаності, що надає їм можливість виконувати службові обов'язки в різних соціальних середовищах, не порушуючи місцеві традиції та норми. У Канаді систематично організовуються військові навчання, які включають практичні заняття з культурної чутливості, які допомагають запобігати конфліктам на міжетнічному рівні. Крім того, даний аспект зумовлює й розвиток внутрішньої культурологічної компетентності військовослужбовців та комунікації між собою. Насамкінець, у Франції систематично проводять міжкультурні тренінги, які готують військовослужбовців до взаємодії з людьми різного походження та культурного фону. У визначеній державі особливого значення набуває забезпечення толерантності щодо людей похилого віку та нівелювання будь-якого прояву расизму.

Слід повністю розділити думку Г.М. Шевкун, згідно якої важливим підходом є залучення курсантів до міжнародних онлайн-платформ для обміну досвідом у міжкультурній комунікації. Ці платформи надають курсантам можливість спілкуватися з військовослужбовцями з різних країн та обговорювати важливі питання культурної взаємодії [10, 63].

Вбачається, що на сьогоднішній день для НГУ є необхідним інтенсифікувати проведення тренінгів та додаткових практичних занять у сфері міжкультурної взаємодії та розвитку навичок щодо формування ефективної комунікації з населенням у різних регіонах України. Причому, варто враховувати й необхідність залучення діючих офіцерів НГУ до визначених заходів, що надасть можливість забезпечити стабільне та планомірне удосконалення навичок формування культурологічної компетентності військовослужбовців.

Висновки. Під культурологічною компетентністю офіцерів НГУ слід розуміти інтегративну професійно-виховну якість військовослужбовців або інших представників сектору безпеки та оборони України, що включає в себе відповідні знання про культурні особливості українського суспільства, його цінності, традиції та передбачає підтримання толерантних і практичних навичок щодо забезпечення висококультурної комунікації, що є необхідним для несення служби та взаємодії з іншими військовослужбовцями й цивільним населенням.

Системний розвиток культурологічної компетентності має безпосередній вплив на моральний стан військовослужбовців, оскільки останні стають більш свідомими щодо власної ролі в суспільстві, а також й на міжнародній арені. Культурологічна компетентність передбачає не лише відповідні знання про культурні традиції, звичаї та цінності, однак й вміння їх аналізувати, порівнювати та інтегрувати у практичну площину в різних контекстах. Таким чином, за допомогою формування культурологічної компетентності офіцерів НГУ стає можливим підвищення ефективності виконання службових обов'язків з боку визначених суб'єктів, а також покращити імідж НГУ в цілому за допомогою поширення поваги до культурної різноманітності, толерантності та здатності до ефективної взаємодії з іншими особами, зокрема й в зонах бойових дій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мосов С.П. Філософія і методологічні проблеми воєнної теорії та практики. Київ : НАОУ. 2006. С. 308.

2. Данильченко О. А. Соціально-правова компетентність майбутніх офіцерів Національної гвардії України: актуальні проблеми та напрями формування. *Педагогіка та психологія.* № 79. 2021. С. 86–91.

3. Глушук В. Стан військово-патріотичного виховання військовослужбовців Збройних сил України та членів їх сімей. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Вип. 111. 2013. С. 206–214.

4. Ганюкова І. Виховання військовослужбовців Збройних сил України на традиціях українського народу. *Музейний збірник* : зб. наук. пр. Київ: ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України. 2008. С. 41–43.

5. Військова педагогіка: історія, теорія, практика : навч. посіб. Н.В. Замотаєва. Київ : Альфа Реклама. 2021. С. 364.

6. Вітченко А.О., Осьодло В.І. Педагогіка вищої військової школи : підручник. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського. 2017. С. 504.

7. Медведєва В.О. Вплив культурологічної освіти на розвиток обдарованої особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* Вип. 16. Київ. 2012. С. 185–193.

8. Богуш Ф.М. Культурологічна парадигма в спадщині В.О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*. Київ. Педагогічна преса. № 3. 2006. С. 5.

9. Капінус О.С. Соціальна відповідальність офіцера. Львів : НАСВ, 2019. С. 213

10. Шевкун Г.М. Військовий етикет : навчально-методичний посібник. Львів : ЛВІ. 2006. С. 82.

Дата першого надходження рукопису до видання: 16.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІ ПРАКТИКИ

FAIRY TALE THERAPY AS A PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL METHOD: HISTORY AND MODERN PRACTICES

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.44
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Рубан Л.М.,
orcid.org/0000-0001-5539-931X
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
економічного факультету
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Семініхина Н.М.,
orcid.org/0000-0001-6246-4132
докт. філос.,
доцент кафедри іноземних мов
економічного факультету
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Свиридюк Т.В.,
orcid.org/0000-0001-9482-8228
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
економічного факультету
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Стаття присвячена дослідженню історії казки та виокремленню сучасних практик використання казкотерапії як ефективного інструменту психолого-педагогічної підтримки та духовного розвитку молоді в Україні. Аналіз історичного розвитку написання казок у різних країнах Європи показав, що їх доцільність створення авторами пов'язана з історичними подіями, політичним та економічним станом у цих країнах, зокрема, війнами. З'ясовано, що в умовах воєнних викликів та соціальних потрясінь казка допомагає дітям розвивати емоційну стійкість, долати тривогу, знаходити внутрішні ресурси для навчання й самореалізації. Наголошено, що протягом усієї історії людства казки були ключовим інструментом у навчанні й вихованні дітей, адже вони розкривають сутність понять: добро-зло, чесність-зрада, відданість-підступність, дружба-ворожість тощо. Підкреслено, що казкотерапія, як самостійний напрямок практичної психології, з'явилася близько тридцяти років тому і одержала широке застосування серед психологів, педагогів, соціальних працівників, вихователів, батьків. Казкотерапія є психолого-педагогічним інструментом, спрямованим на розвиток емоційної стійкості, креативності, комунікативних навичок і формування моральних цінностей дітей та дорослих. Зроблено висновок, що казка історично була важливим засобом виховання, соціалізації та передачі моральних цінностей, тоді як у сучасних умовах вона трансформувалася у казкотерапію – психолого-педагогічний метод, спрямований на подолання психотравм, розвиток емоційної стійкості та внутрішніх ресурсів. Казкотерапія виконує значущу роль у підтримці дітей та молоді в умовах воєнних викликів і соціальних криз, сприяє розвитку емоційної стійкості, зменшенню тривожності та мобілізації внутрішніх ресурсів. Застосування казкотерапії забезпечує не лише подолання психотравми, а й робить її потужним засобом духовного та особистісного розвитку як дітей, так і дорослих.
Ключові слова: *казка, історія казки, казкотерапія, сучасні освітні практики, психотравма.*

The article is devoted to the study of the history of fairy tales and the identification of modern practices of using fairy tale therapy as an effective tool for psychological and pedagogical support and spiritual development of youth in Ukraine. An analysis of the historical development of fairy tale writing in different European countries showed that the expediency of their creation by authors is connected with historical events, political and economic situation in these countries, in particular, wars. It was found that in conditions of military challenges and social upheavals, fairy tales help children develop emotional stability, overcome anxiety, find internal resources for learning and self-realization. It is emphasized that throughout the history of mankind, fairy tales have been a key tool in teaching and raising children, because they reveal the essence of the concepts: good-evil, honesty-treason, loyalty-treachery, friendship-hostility, etc. It is emphasized that fairy tale therapy, as an independent direction of practical psychology, appeared about thirty years ago and has been widely used among psychologists, teachers, social workers, educators, and parents. Fairy tale therapy is a psychological and pedagogical tool aimed at developing emotional stability, creativity, communication skills, and the formation of moral values in children and adults. It is concluded that the fairy tale has historically been an important means of education, socialization, and the transmission of moral values, while in modern conditions it has transformed into fairy tale therapy – a psychological and pedagogical method aimed at overcoming psychological trauma, developing emotional stability, and internal resources. Fairy tale therapy plays a significant role in supporting children and youth in conditions of military challenges and social crises, contributing to the development of emotional stability, reducing anxiety, and mobilizing internal resources. The use of fairy tale therapy not only ensures overcoming psychological trauma, but also makes it a powerful means of spiritual and personal development for both children and adults.
Key words: *fairy tale, fairy tale history, fairy tale therapy, modern educational practices, psychotrauma.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному бурхливо змінному світі казкотерапія, як засіб підтримки і надання психологічної і педагогічної допомоги, займає особливе місце. Казкотерапія допомагає особистості подолати власні труднощі, прийняти правильне рішення в складній ситуації, зняти напругу, тривожність тощо. Казкотерапія сприяє тому, що негативні образи, певні людські якості перетворюються на позитивні завдяки діям героїв. Варто зазначити, що казкотерапія орієнтована не лише на дітей, а й на дорослих, в душі яких завжди живе маленька дитина, яка вірить у дива, вигадані казкові історії. Занурюючись у казковий світ, людина торкається глибини своєї душі, вчиться контролювати цей підсвідомий простір. Повернувшись із казкової подорожі до реального світу, людина почувається впевненіше, починає усвідомлювати власну спроможність упоратися з очікуваними труднощами. Казкотерапія – це особлива мова, якою можна спілкуватися з душею людини. За словами Л. Калмикової, казкотерапія є тією формою роботи, яку відносять до здоров'язберігаючих [2].

Для сучасної освіти України казкотерапія є надзвичайно актуальною. В умовах воєнних викликів та соціальних потрясінь вона допомагає

дітям і студентам розвивати емоційну стійкість, долати тривогу, знаходити внутрішні ресурси для навчання й самореалізації. Використання казкотерапії в освітньому процесі сприяє формуванню моральних цінностей, розвитку креативності, навичок співпереживання й комунікації. Таким чином, казкотерапія постає ефективним інструментом психолого-педагогічної підтримки та духовного розвитку молоді в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури та наукових джерел дозволив визначити основні особливості розвитку та застосування казкотерапії в українській та зарубіжній психолого-педагогічній практиці, а також її вплив на освітнє середовище. Вагомий внесок у розвиток казкотерапії зробив Бруно Беттельгейм, американський психолог і психіатр австрійського походження, автор книги «Чарівне і корисне: про значення і цінності казки» [6]. Вчений був переконаний, що читання дітьми традиційних чарівних казок дозволяє їм боротися зі своїми страхами [1]. Метод казкотерапії впровадила у практику Доріс Бретт – клінічний психолог, автор збірок «терапевтичних історій» для дітей. Дослідниця створила цикл оповідань про дівчинку Енні, яка потрапляє у складні ситуації. Д. Бретт додала у свої оповідання коментарі, які допомагають батькам з'ясувати як саме терапевтичні історії впливатимуть на дітей. Крім того, психолог вчить батьків складати оповідання, які можуть допомогти дітям у вирішенні їхніх типових проблем: страх темряви, розлучення батьків, дитяча імпульсивність тощо [7]. В польській літературі школа психологічних і педагогічних книг для дітей має тривалу традицію і високу прикладну якість. Польська дослідниця Марія Моліцька примножує давню спадщину, створивши жанр казкотерапії. У терапевтичних казках М. Моліцької змальовано вигаданий світ, який допомагає дитині знайти вихід зі скрутної життєвої ситуації, звільнитися від страху, тривожності тощо [13]. Видатний український педагог Василь Сухомлинський, звертаючись до молодого колективу, відзначав: «...Якщо ви хочете, щоб вихованець став розумним, допитливим, кмітливим, якщо у вас є мета утвердити в його душі чутливість до найтонших відтінків думки й почуття інших людей... надихайте його розум красою слова... Його чарівна сила розкривається передовсім у казці. Казка – це колиска думки, зумійте поставити виховання дитини так, щоб вона на все життя зберегла хвилюючі спогади про цю колиску» [5, с. 520]. Українська вчена Марія Лещенко наголошує, що казки навчають дитину знаходити вихід із складних ситуацій, вірити в силу добра, любові, справедливості, краси. Діти дуже люблять казки тому, що в них компенсується недостатність дій у реальному житті, і стає можливою реалізація їх творчого потенціалу [4, с. 121].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень, присвячених історії казки та використанню казкотерапії в психологічній і педагогічній практиці, низка аспектів залишається недостатньо вивченою. Зокрема, потребує подальшого наукового осмислення вплив казкотерапії на формування емоційної стійкості та духовного потенціалу молоді в умовах воєнних викликів. Недостатньо досліджено механізми адаптації традиційних сюжетів народних і авторських казок до сучасного соціокультурного контексту, що характеризується зростанням рівня стресу, тривожності та втрати відчуття безпеки. Також залишаються відкритими питання інтеграції казкотерапії у систему формальної та неформальної освіти, підготовки педагогів і психологів до використання терапевтичної казки як інструмента психологічної підтримки, а також оцінювання ефективності таких практик у процесі реабілітації дітей і молоді, постраждалих від воєнних дій. Отже, необхідність комплексного підходу до вивчення казкотерапії в сучасних умовах, з урахуванням культурних, соціальних і психологічних чинників, визначає актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Метою статті є визначення ролі казки в духовному розвитку і становленні особистості, дослідження історії виникнення казки та виокремлення сучасних практик казкотерапії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Казкотерапія виникла з традицій усної народної творчості, де казки виконували не лише розважальну, а й виховну та повчальну функцію, а в XX столітті отримала наукове осмислення завдяки працям таких психологів, як Б. Беттельгейм, Е. Фромм та К. Юнг, які підкреслили терапевтичну роль казки у формуванні особистості та подоланні страхів. У сучасному розумінні казкотерапія є психолого-педагогічним методом, спрямованим на розвиток емоційної стійкості, креативності, комунікативних навичок і формування моральних цінностей дітей та дорослих.

Досить складно відстежити, коли з'явилася казка. Певно казка з'явилася тоді, коли перша людина почала розмовляти. Наприклад, було багато різних версій Попелюшки, опублікованих і переказаних протягом багатьох років, але найдавніша версія датується 860 роком нашої ери у Китаї. Хоча деякі персонажі помітно відрізняються від казкових історій сьогодення, існує певна схожість між стародавньою китайською версією та сучасною казкою [12].

Щоб зрозуміти історію казки, потрібно, перш за все, з'ясувати на якого читача була орієнтована оригінальна казка. Варто підкреслити, оригінальні казки були орієнтовані на дорослого читача, оскільки мали жахливі сюжетні лінії. Багато казок, з якими читач знайомий сьогодні, датуються XVII століттям.

Оскільки казки передавалися з одного століття в інше, то сюжетну лінію змінювали, пом'якшуючи страшні елементи і адаптуючи для дітей.

Хоча такі письменники, як брати Грімм, Шарль Перро та Ганс Крістіан Андерсон, часто є першими письменниками, яких згадують під час обговорення історії казок, їхнє походження сягає набагато далі, ніж XVII століття. Багато з цих історій є насправді просто переказами старовинних казок, більшість з яких створені жінками та переказані впродовж історії. Жінки, як правило, створювали казки з певною метою – протестувати проти суспільних обмежень щодо них, і вимагати свої права як жінок у світі чоловіків [12].

Такі французькі письменниці, як Марі-Катрін Ле Жюмель де Барневіль (1652-1705), відома як графиня д'Ольнуа, одна із перших авторок класичної французької казки, та Анріетта-Жюлі де Кастельно, графиня де Мюра (1668–1716), авторка декількох збірок казок, створювали і розповідали казки, які не завжди мали щасливий кінець. Жінки-оповідачки сприймали свої казки як розваги для досвідчених дорослих у салоні. Їхні твори, що посилаються на себе, часто є пародіями та критикують соціальні очікування, які визначали життя жінок при дворі Людовика XIV [8].

Через посередництво мадам д'Ольнуа відбулося знайомство графині де Мюра з Марі-Жанною Лерітьє де Вілландон (1664–1734), племінницею Шарля Перро, яка стояла біля витоків французької літературної казки та сприяла популяризації жанру. Найвідомішу казку «L'Adroite Princesse» («Спритна принцеса»), яку Лерітьє де Вілландон включила до свого збірника казок «*Œuvres mêlées*» («Змішані твори») в 1695 році, тривалий час приписували Шарлю Перро, хоча його власні казки вперше були видані лише в 1697 році [18]. Очевидно, Лерітьє де Вілландон зіграла певну роль у зверненні Перро до цього жанру. Примітно також, що сюжет її казки «Les Enchantements de l'éloquence» («Чарівність красномовства») багато в чому перегукується з казками «Подарунки феї» і «Попелюшкою» Шарля Перро. Можна припустити, що Лерітьє де Вілландон читала «Подарунки феї» в рукописі і навмисно вступила у свого роду літературний діалог з Перро, наповнивши свій текст алюзіями на його казку [20].

Лерітьє де Вілландон сприяла формуванню жанру казки в сучасному його розумінні. Перейшовши з усної традиції на письмову, казка, спочатку орієнтована на дорослу аудиторію, перетворилася на історію, призначену, насамперед, для дітей [10].

Варто згадати, Шарлотту-Розу де Комон де Ла Форс (1650–1724) – французьку письменницю і поетесу, авторку збірки «Казки казок» (1698), в яку входить казка «Персінетта» – рання версія знаменитої казки «Рапунцель» братів Грімм [20]. На відміну від казок графині д'Ольнуа та графині де Мюра, казки письменниці не є складовою роману, проте багато в чому близькі романній прозі. Місце дії в них найчастіше нагадує Версаль, героїв – принцес та придворних [16]. Казки Комон де Ла Форс відрізняються також розмаїттям тем і мотивів. Серед них є міфологічні, пасторальні, лицарські, народні [20].

Оскільки жінки проводили багато часу разом, збираючись в літературних салонах, прядучи та шиючи, вони продовжували розповідати та переказувати казки. У світі, де жінки мали певні суспільні обмеження, їхні казки дозволяли їм створювати сильних героїнь і передавати своїм дочкам і онукам історії, які навчали долати труднощі та винагороджували їх за доброчесність [12; 14].

Однією з найбільш загадкових постатей в історії казок є Дортхен Уайльд, жінка, яка розповіла Вільгельму Ґрімму багато історій, зібраних ним у «Домашніх казках» (Household Tales), і яка пізніше вийшла за нього заміж. У своєму романі «Дика дівчина», Кейт Форсайт – австралійська письменниця, спирається на історію та казку, щоб спробувати реконструювати життя Дортхен Уайльд [15]. Так, у романі «Дика дівчина» розповідається про одну з найбільших нерозказаних історій кохання всіх часів – роман між Вільгельмом Гріммом і молодою жінкою, яка розповіла йому багато з його найвідоміших казок. Її звали Дортхен Уайльд, і вона виросла в сусідстві з родиною Грімм у Гессен-Касселі, маленькому німецькому князівстві, яке одним із перших опинилося під владою Наполеона. Це був час війни, тиранії та терору, коли збирання кількох старих напівзабутих казок було єдиним, що молоді брати Грімм могли зробити, щоб протистояти гнобительському правлінню французів [15].

Можна припустити, що такі молоді жінки, як Дортхен Уайльд, можливо дуже пишалися б своєю майстерністю оповідачок, адже створили історій поза часом, сповнених веселощів, сміливості та надії. Коли часи здаються темними й відчайдушними, коли нам потрібна стійкість, ми можемо звернутися до цих старих казок і послухати підбадьорливі слова молодих жінок [11].

Брати Ґрімм є одними з найвідоміших постатей в історії казок. «Білосніжка та сім гномів», «Попелюшка», «Червона шапочка» – казки, які вони опублікували у 1812 та 1815 роках, не втратили свою актуальність і в наш час і визначили наші уявлення про те, якими мають бути казки [11].

Казки Шарля Перро та Братів Грімм переказувалися по всій Європі в різних варіантах протягом століть. Але через ці нові компіляції, популярні загальноєвропейські народні казки набули виразно німецької якості. У цій північноєвропейській формі вони, здебільшого, існують й сьогодні [17].

Аналіз історичного розвитку написання казок у різних країнах Європи показав, що їх доцільність створення авторами пов'язана з історичними подіями, політичним та економічним станом

у цих країнах, зокрема, війнами. Тому саме такі умови стали підґрунтям для написання казок сучасними авторами.

Варто зазначити, що протягом усієї історії людства казки були ключовим інструментом у навчанні й вихованні дітей, адже вони розкривають сутність понять: добро-зло, чесність-зрада, відданість-підступність, дружба-ворожість тощо. Як правило, казкова історія містить в собі певні негативні образи, людські якості, які, врешті-решт, перетворюються на позитивні завдяки діям героїв [19]. Казка має потужну терапевтичну силу, адже вона забезпечує психолого-педагогічну підтримку молоді, сприяє відновленню психологічного благополуччя, формуванню позитивних взаємодій у колективі та розвитку внутрішніх ресурсів для навчання й самореалізації. Особлива актуальність казкотерапії в Україні пов'язана з сучасними соціальними та воєнними викликами, адже є ефективним інструментом психолого-педагогічної допомоги людям, які пережили травматичний досвід війни.

Видатний польський педагог, психолог, лікар, дитячий письменник Януш Корчак вірив у те, що казкою можна лікувати дитину, покалічену війною [3].

Вважається, що казкотерапія – це відносно молода наука, хоча більшість народних казок мають ефект психокорекції. Казкотерапія, як самостійний напрям практичної психології, з'явилася близько тридцяти років тому і одержала широке застосування серед психологія, педагогів, соціальних працівників, вихователів, батьків [9].

Казкотерапія сприяє адаптації молоді до навчального середовища, зниженню рівня тривожності та розвитку внутрішніх ресурсів для подолання стресу. У школярів методика розвиває творче мислення, емоційний інтелект, комунікативні навички та формує соціальні цінності, зокрема дружбу, співпереживання та відповідальність.

Сучасні практики полягають у тому, щоб спеціалісти, які займаються казкотерапією, та індивідуально батьки дітей, які мають у цьому потребу, враховуючи обставини та можливості проживання в Україні під час повномасштабної війни, могли ефективно її впроваджувати. Для цього, перш за все, потрібно враховувати психологічний стан особистості чи групи дітей.

Поділимо казки на групи впливу відповідно до обставин та поставленої нами мети – досягти психічної врівноваженості кожної особистості:

1. Для осіб з підвищеним (стресовим) психічним станом, зокрема, через обстріли, розрухи, пов'язані з війною, яких переселили на відносно благополучні території. Для них потрібно в якості казкотерапії використовувати казки з лагідним, позитивним змістом, уникати розмов про війну.

2. Для осіб психічно врівноважених, які вимагають моральної підтримки в побуті, зокрема через складні сімейні чи особисті обставини.

3. Використання методів казкотерапії для прищеплення позитивних рис, вчинків, навчання відрізняти добро від зла на прикладі дій і вчинків героїв казок.

4. Сучасний технічний та технологічний рівень призводить до більш раннього розвитку свідомості дітей, які озброєні мобільними телефонами, планшетами та іншими засобами доступу до інформації. Тому для них буде цікавіше знайомитися з казками пізнавального характеру, що підвищить їх знання і сприятиме покращенню логічного мислення.

Казковий наратив виконує терапевтичну функцію лише тоді, коли дитина здатна співвіднести події сюжету й дії головного героя з власним життям та винести з цього певний урок. Терапевтична казка оздоровлює внутрішній світ дитини, адже діє на підсвідомому рівні. Вона закорінюється у підсвідомості людини, яка зберігає не лише травматичні переживання, а й можливі способи їх подолання.

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямі. Отже, казка історично була важливим засобом виховання, соціалізації та передачі моральних цінностей, тоді як у сучасних умовах вона трансформувалася у казкотерапію – психолого-педагогічний метод, спрямований на подолання психотравм, розвиток емоційної стійкості та внутрішніх ресурсів. Незмінним залишається головне: казка завжди впливає на внутрішній світ людини, допомагаючи долати страхи й труднощі, формувати життєві орієнтири та духовно зростати.

Результати дослідження доводять, що казкотерапія є дієвим засобом особистісного розвитку та психолого-педагогічної підтримки в освітньому процесі України. Вона постає як унікальний метод подолання психічних травм, зумовлених воєнними подіями, адже діти впізнають у казкових образах власні переживання та, наслідуючи головного героя, навчаються долати страхи, труднощі й емоційні випробування.

Розвиток і впровадження казкотерапії має багато аспектів і буде розглянуто нами у наступних наукових дослідженнях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беттельгейм, Бруно. *Велика Українська енциклопедія* : веб-сайт. URL: http://vue.gov.ua (дата звернення: 17.06.2025).

2. Калмикова Л. Здоров'яформуючі казкотерапевтичні психотехнології розвитку мовлення дітей. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* 2012. № 27. С. 400–404.

3. Корчак Я. Як любити дитину. Харків : Книжковий клуб «КСД», 2016. 208 с.

4. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності : навч.-метод. посіб. Київ : АСМІ, 2003. Ч. 1. 304 с.

5. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу : вибр. тв. в п'яти томах. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 1. С. 403–637.

6. Bettelheim B. Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni. Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 2023. 624 s.

7. Brett D. Annie Stories. New York : Workman Pub. Co., 1988. 228 p.

8. Harries E.W. Twice upon a Time: Women Writers and the History of the Fairy Tale. Princeton University Press, 2003. 232 p.

9. Kazachiner O., Boychuk Y., Halii A. & et.al. Theoretical foundations of pedagogy and education : collective monograph. Boston : Primedia eLaunch, 2022. 602 p. DOI: 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2

10. Le conte litteraire. *Larousse* : website. URL: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/conte/36566 (дата звернення: 18.07.2025).

11. Lehnen C. Young women were the true originators of the Grimms' Tales. *Psyche* : website. URL: https://psyche.co/ideas/young-women-were-the-true-originators-of-the-grimms-tales (дата звернення: 17.06.2025).

12. McGee S. The enchanting evolution of fairy tales. *Lovetoknow* : website. URL: https://www.lovetoknow.com/parenting/kids/history-fairy-tales (дата звернення: 11.08.2025).

13. Molicka M. Bajki terapeutyczne. Poznan : Media Rodzina, 1999. 140 s.

14. Munder A. Women's roles in fairy tales : A comparison of the portrayal of women in "Marienkind" of the Brothers Grimm and Benedikte Naubert's "Ottilie". Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports. 2002. 84 p.

15. Ness M. Fairy Tales and Trauma: Kate Forsyth's The Wild Girl. *Reactor* : website. URL: https://reactormag.com/fairy-tales-and-trauma-kate-forsyths-the-wild-girl/ (дата звернення: 11.08.2025).

16. Raynard S. La seconde préciosité: floraison des conteuses de 1690 à 1756. Tübingen : Gunter Narr Verlag. 2002. 512 p.

17. Roller S. The Disturbing Origins of Fairy Tales. *HistoryHit* : website. URL: https://www.historyhit.com/culture/the-disturbing-origins-of-fairy-tales/ (дата звернення: 10.09.2025).

18. Roussel.E. Le «groupe des conteuses» de la fin du XVIIe siècle: une construction? Le cas de Marie-Jeanne L'Héritier de Villandon. *Dossiers du Grihl*. 2022. № 15-1. URL: https://doi.org/10.4000/dossiersgrihl.8949 (дата звернення: 15.08.2025).

19. Ruban L., Didenko I., Oliinyk I. & et.al. The healing power of stories: How to create therapeutic fairy tales for children and adults. *Amazonia Investiga*. 2024. № 13(80). С. 54–62. https://doi.org/10.34069/AI/2024.80.08.5

20. Zipes J. The Oxford Companion to Fairy Tales. Oxford University Press. 2015. 720 p.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

АНАЛІЗ НАУКОВИХ, НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ І ПРАКТИЧНИХ АСПЕКТІВ СОЦІАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ ТА ЧЛЕНІВ ЇХНІХ СІМЕЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ ВЕТЕРАНСЬКОГО РОЗВИТКУ

ANALYSIS OF SCIENTIFIC, REGULATORY, AND PRACTICAL ASPECTS OF SOCIAL AND INFORMATIONAL SUPPORT FOR WAR VETERANS AND THEIR FAMILIES IN THE ACTIVITIES OF VETERAN DEVELOPMENT CENTERS

УДК 316.77:364-058.14:355.1
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.45
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Тарнавський Д.І.,
orcid.org/0009-0003-9413-966X
аспірант кафедри соціальної педагогіки, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Полтава, Україна)

У статті здійснено комплексний аналіз наукових, нормативно-правових та практичних аспектів соціально-інформаційної підтримки ветеранів війни та членів їхніх сімей у діяльності Центрів ветеранського розвитку. Обґрунтовано значення соціально-інформаційної підтримки як ключової передумови ефективної реінтеграції ветеранів у цивільне життя, підвищення їхнього добробуту та відновлення соціального капіталу держави. Визначено основні складові цього феномену – інформаційний, соціальний, правовий, психологічний та організаційний виміри. Здійснено огляд сучасної нормативно-правової бази України щодо соціального захисту ветеранів, що визначають компетенції Міністерства у справах ветеранів. Підкреслено роль Центрів ветеранського розвитку як ключових інституцій соціально-інформаційної екосистеми, які поєднують освітні, комунікаційні, психологічні та кар'єрні сервіси в єдиний маршрут підтримки.

На основі аналізу наукових джерел і практичних кейсів доведено, що соціально-інформаційна підтримка формується як міждисциплінарний об'єкт дослідження на перетині права, управління та соціальних комунікацій. Виявлено, що попри наявність значного нормативного масиву, система соціальної підтримки ветеранів залишається фрагментованою та потребує стандартизації, цифровізації й чіткого зв'язку між нормами законодавства та реальними сервісами «єдиного вікна».

Зроблено висновок, що соціально-інформаційна підтримка ветеранів війни у Центрах ветеранського розвитку має розглядатися як динамічна, людиноцентрична система, орієнтована на результат – реінтеграцію, професійний розвиток і підвищення якості життя ветеранів та їхніх родин. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення моделей стандартизованих маршрутів підтримки, оцінку ефективності центрів та формування єдиної національної системи соціально-інформаційного супроводу ветеранів.

Ключові слова: *ветерани війни, соціально-інформаційна підтримка, реінтеграція, соціальний захист, Центри ветеранського розвитку, державна політика, нормативно-правова база.*

The article presents a comprehensive analysis of the scientific, regulatory, and practical aspects of social and informational support for war veterans and their families within the activities of Veteran Development Centers. The study substantiates the importance of social and informational support as a key prerequisite for the effective reintegration of veterans into civilian life, the improvement of their well-being, and the restoration of the state's social capital. The main components of this phenomenon are identified – informational, social, legal, psychological, and organizational dimensions. The paper reviews the current regulatory framework of Ukraine on social protection of veterans, which defines the competencies of the Ministry of Veterans Affairs. The role of Veteran Development Centers is emphasized as key institutions of the social and informational ecosystem that combine educational, communicative, psychological, and career services into an integrated support pathway.

Based on the analysis of scientific sources and practical cases, it is demonstrated that social and informational support is emerging as an interdisciplinary research object at the intersection of law, governance, and social communications. It is revealed that despite a substantial body of legislation, the system of social support for veterans remains fragmented and requires standardization, digitalization, and a clear link between legal norms and practical "one-stop" services.

The article concludes that social and informational support for war veterans within Veteran Development Centers should be viewed as a dynamic, human-centered system focused on results – reintegration, professional development, and improving the quality of life of veterans and their families. Further research should aim to develop models of standardized support pathways, assess the effectiveness of the centers, and establish a unified national system of social and informational support for veterans.

Key words: *war veterans, social and informational support, reintegration, social protection, Veteran Development Centers, public policy, regulatory framework.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Соціально-інформаційна підтримка ветеранів війни та членів їхніх сімей є однією з ключових передумов гідної реінтеграції захисників і захисниць у мирне життя, їхнього стійкого добробуту та відновлення соціального капіталу держави. В українських реаліях ця тема поєднує одночасно кілька вимірів – науковий, нормативно-правовий, організаційно-інституційний і практичний – і останніми роками сформувалася у стійкий науково-прикладний напрям, який потребує синтезу доказів, узгодження термінів і створення ефективних моделей взаємодії держави, громад і спеціалізованих інституцій. У центрі уваги – мережа Центрів ветеранського розвитку, покликана стати «місцем сили» реінтеграції та професійного зростання, а також комунікаційним вузлом для доступу до послуг, інформації, перекваліфікації, психологічної

підтримки та підприємницького старту ветеранів. Саме через призму діяльності таких центрів доцільно осмислювати структуру, інструменти і межі соціально-інформаційної підтримки як наукової проблеми, як управлінського завдання та як живої практики, що безпосередньо впливає на якість життя сотень тисяч ветеранів і їхніх родин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий дискурс навколо соціально-інформаційної підтримки ветеранів дедалі більше набирає міждисциплінарного характеру, поєднуючи правові дослідження, управлінські підходи та комунікаційні практики. Останні праці акцентують увагу на необхідності переходу від фрагментарних грошових пільг до комплексних маршрутів реінтеграції, інтеграції психологічної та професійної реабілітації, а також на важливості цифровізації й уніфікації інформаційних ресурсів. Разом із тим у літературі фіксується нестача досліджень, що дають практичні стандарти послуг і вимірювані індикатори ефективності роботи Центрів ветеранського розвитку. Окремі публікації підкреслюють роль міжвідомчої координації і партнерства з університетами та бізнесом як передумову успішної адаптації ветеранів. Отже, сучасна наукова картина визначає стратегічні напрями – стандартизація маршрутів, розробка KPI та емпірична оцінка впливу центрів – які потребують подальшого систематичного вивчення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність певної кількості наукових праць і нормативно-правових актів, питання соціально-інформаційної підтримки ветеранів війни та членів їхніх сімей у діяльності центрів ветеранського розвитку залишається недостатньо опрацьованим. Недостатньо досліджено механізми практичної реалізації соціально-інформаційних послуг, ефективність взаємодії між державними, громадськими та місцевими інституціями, а також відсутні уніфіковані підходи до оцінювання результатів роботи таких центрів. Не розроблено єдиної моделі соціально-інформаційного супроводу ветеранів, що інтегрувала б правові, управлінські, комунікаційні та психологічні аспекти. Отже, подальшого наукового осмислення потребують питання стандартизації, цифровізації та моніторингу якості соціально-інформаційної підтримки у контексті сучасної державної політики щодо ветеранів.

Метою статті є дослідження стану розробленості проблеми соціально-інформаційної підтримки ветеранів війни та членів їх сімей у діяльності центрів ветеранського розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковому дискурсі поняття «соціально-інформаційна підтримка» охоплює і процеси забезпечення доступу до релевантних відомостей про права, гарантії, пільги та сервіси, і механізми комунікаційного супроводу ветеранів у критичних «точках переходу»: від демобілізації до перекваліфікації, від первинної психологічної допомоги до довготривалої реабілітації, від пошуку житла до налаштування побуту і праці. Ця підтримка завжди двошарова: по-перше, вона інформаційна – зняття невизначеності, навігація ресурсами, персоналізовані підказки; по-друге, соціальна – включення людини в спільноту, обмін досвідом, групи взаємопідтримки, професійні мережі та «місця зустрічі» державних і громадських сервісів. У цьому сенсі Центри ветеранського розвитку – не лише навчальні майданчики, а і хаби соціально-інформаційної екосистеми: саме там зшиваються розрізнені канали допомоги у зрозумілий маршрут ветерана і його родини.

В українському правовому полі категорія «ветеран війни» має чітке законодавче визначення, із закріпленням складу категорій і правових наслідків. Відповідно до Закону України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» № 3551-XII ветеранами війни є особи, що брали участь у захисті Батьківщини або в бойових діях на території інших держав; до них належать учасники бойових дій (УБД), особи з інвалідністю внаслідок війни та учасники війни (ст. 4), а також визначено широку рамку підстав віднесення до УБД (ст. 6) із деталізацією на рівні актів Кабінету Міністрів.

Нормативний масив суттєво оновлено у 2022 році: Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» № 2121-IX розширив коло осіб, яких віднесено до учасників бойових дій, включивши, зокрема, добровольців Сил територіальної оборони та добровольчих формувань, а також осіб, які брали участь у забезпеченні оборони України в умовах збройної агресії [12; 10]. Доповнюють рамку базові гарантії Закону України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей» № 2011-XII, а також акти, що визначають інституційні ролі, зокрема постанова КМУ № 1175, якою закріплено повноваження Міністерства у справах ветеранів як головного органу у формуванні та реалізації політики у цій сфері [3].

Наукове осмислення проблеми відбувається на тлі різкого зростання чисельності ветеранів та розмаїття їхніх потреб. У ґрунтовній статті В. І. Шевердіної зроблено висновок, що в умовах повномасштабної агресії сформувалася «спеціальна категорія осіб, які потребують соціального захисту», а «військовослужбовці через ризик поранення або смерті […] мають беззаперечне право на посилену державну підтримку» [13, с. 73]. Авторка наголошує: «соціальне забезпечення є ключовим для розробки соціальної політики для даної категорії населення і сприятиме їх ефективній підтримці та повноцінній інтеграції у суспільство та покращенню якості їхнього життя».

Водночас діагноз сучасного стану системи критичний: «на сьогодні стан системи соціального

захисту учасників бойових дій можна вважати дефіцитно-патерналістською» – перевантаження бюджету, слабка міжвідомча координація, низька результативність цільових програм та домінування грошових пільг над активними інструментами інтеграції [13, с. 75]. У підсумку потрібна «активна політика, трансформація, зміна філософії, підходів, принципів та механізмів» – від фрагментарних пільг до маршрутів реінтеграції із чіткими стандартами послуг.

У цьому контексті соціально-інформаційна підтримка постає як міждисциплінарний об'єкт: поєднання правових норм (що фіксують права, гарантії, критерії категоризації), управлінських технологій (що організують процес надання послуг) і комунікаційних практик (що забезпечують зрозумілий доступ до інформації й сервісів).

Науковці, яких цитує В. І. Шевердіна, розгортають цю рамку у різні боки. Так, В. Й. Пашинський, Л. П. Медвідь і Б. М. Шамрай аналізують правовий статус і соціальний захист військовослужбовців як юридично визначене становище, що поєднує права, обов'язки і гарантії держави [8, с. 652–654].

Дослідник І. О. Наливайко акцентує на теоретико-правовій характеристиці соціального захисту УБД, підкреслюючи проблеми реалізації гарантій у чинному правопорядку [7, с. 21–28].

Р. С. Пінчук і О. П. Письменна долучаються до дискурсу про механізми правового захисту УБД, описуючи вузли регуляторних прогалин і можливі моделі їх подолання [9, с. 175–183].

Своєю чергою, дослідження Є. П. Гордієнка і Н. В. Статівки підсвічує «модель активної політики» – від пасивної видачі пільг до активного стимулювання реабілітації, працевлаштування й удосконалення людського капіталу [2, с. 59–61].

Узагальнюючи ці підходи, доречно запропонувати робоче визначення: соціально-інформаційна підтримка – це персоналізований, стандартизований і вимірюваний набір інформаційних, психологічних, освітніх, правових і кар'єрних сервісів, що організується в єдиний маршрут отримувача з урахуванням його потреб, та здійснюється коаліцією державних і недержавних інституцій.

Вагомою подією для артикуляції державних пріоритетів стала дискусія на круглому столі «Ветеранська політика – пріоритет держави» 30 травня 2025 року у м. Рівному. Публічно проговорено і підкріплено політичними орієнтирами головний вектор – від декларативності до системності. «Наше головне завдання – це активний ветеран, який користується повагою у суспільстві та реінтегрований в громаду […]. Державна політика щодо ветеранів є важливим елементом національної безпеки» – підкреслив голова підкомітету з питань соціального захисту прав ветеранів Комітету ВРУ А. Остапенко [4].

Ключовими визначено оцінку індивідуальних потреб, медичну, психологічну, соціальну реабілітацію, забезпечення житлом, сприяння зайнятості й перекваліфікації, доступ до протезування, переобладнання житла й робочих місць, соціальні послуги та розвиток ветеранського підприємництва – тобто повний цикл підтримки, який у нормальному режимі має бути інформаційно «прозорим», швидким і передбачуваним для людини.

Показово, що учасники дискусії акцентували на інституційній інфраструктурі – від «офісів оцінки потреб» та міжвідомчих «діалогових платформ» до адаптивного спорту, який, за словами С. Тимофєєва, стає інструментом психологічної та соціальної адаптації; «в Україні функціонує 120 адаптивних клубів[…] до кінця року планується відкрити ще 20» [4]. Це той пласт, який безпосередньо лежить у полі діяльності Центрів ветеранського розвитку, бо саме вони можуть поєднати тренінги, спорт, професійну освіту та психологічну підтримку у логічний маршрут.

Із погляду організації доступу до інформації важливим є створення єдиного інформаційного ресурсу та зручної «навчальної» екосистеми, де людина швидко знаходить відповіді: як податися на грошову допомогу, як отримати статус, як оформити пенсію, як дібрати реабілітаційні засоби, як спланувати перекваліфікацію, як відкрити власну справу тощо. Саме у такій ролі міністерський проект мережі Центрів ветеранського розвитку, розгорнутий з 2023 року у співпраці з провідними університетами (Вінниця, Дніпро, Львів, Миколаїв, Житомир, Київ), має стратегічний сенс: «вони є важливою складовою у процесі формування й реалізації державної політики у сфері професійної адаптації, зайнятості, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці ветеранів війни, членів їхніх сімей та родин загиблих Воїнів» [5].

Описані як хаби для «обговорення і зустрічей ветеранів та військових, планування спільних бізнес-моделей чи громадської активності», ці центри виконують одразу кілька функцій: просвітницьку, навігаційну, мережеву, сервісну. Це і є приклад соціально-інформаційної підтримки, втілений у фізичний простір і підтриманий інституційно.

Звісно, нормативні підвалини повинні крокувати в ногу з практикою. В. І. Шевердіна системно показує, що навіть за значного масиву законів і підзаконних актів «доступ до них має значні складнощі» через фрагментацію, дублювання і брак координації [13, с. 75].

Білу книгу «Аналіз системи державної підтримки ветеранів та їх сімей в Україні» (ГО «Юридична сотня») слід читати в одному ключі з цим діагнозом: вона збирає емпіричні свідчення про розриви в ланцюгу «право – послуга – результат» і пропонує напрямки стандартизації сервісів,

цифровізації та зниження бюрократичної складності [1, с. 70]. Якщо до цього додати постійний потік змін у спеціальному законодавстві, стає очевидним: соціально-інформаційна підтримка не може бути статичною; вона вимагає від державних і муніципальних провайдерів сервісів гнучкої інформаційної політики, релевантних інструкцій, «людиноцентричних» інтерфейсів і змістовної присутності у середовищах, де ветерани реально шукають допомогу.

На регіональному рівні формуються цікаві практики, які варто масштабувати. На круглому столі у Рівному, окрім стратегічних акцентів, прозвучали дуже прикладні меседжі.

Голова Рівненської ОДА О. Коваль у своєму виступі артикулював завдання «створити не просто інфраструктуру, а систему, де ветеран відчує: поки він захищав країну – ми не стояли осторонь» [4]. Представники Міністерства ветеранів, Міністерства соціальної політики, Пенсійного фонду і Національної поліції описали процедури супроводу: від оформлення статусів і одноразових виплат до підтримки груп взаємодопомоги, фасилітаторських практик, тренінгів з подолання ПТСР та супроводу родин полеглих. Виступи громадських лідерів (зокрема І. Міхнюк, Д. Требух) наголосили на необхідності унормування правового статусу родин загиблих і зниклих безвісти, створення уніфікованих соціальних гарантій та запровадження механізмів відповідальності за не проходження обов'язкової реабілітації – чутлива, але необхідна тема з позицій суспільного інтересу. У цьому клубку питань для Центрів ветеранського розвитку є очевидний «фронт робіт»: оркестрування міжвідомчої взаємодії, постійні інформаційні сесії «питання-відповідь», каталогізація сервісів з прикладними інструкціями «крок за кроком», розбудова груп підтримки, організація програм перекваліфікації разом із роботодавцями.

За таких умов актуальним завданням стає стандартизація змісту соціально-інформаційної підтримки на рівні центру. По-перше, потрібно інституалізувати «оцінку потреб» як вхідну точку маршруту: коротка, але змістовна діагностика ситуації людини (профіль навичок; стан психічного здоров'я; житлові, медичні, освітні питання; очікування сім'ї; готовність до навчання чи підприємництва) має автоматично запускати персоналізований пакет сервісів. По-друге, слід закласти регулярні «цифрові та офлайн-орієнтації» – доступні роз'яснення щодо актуальних змін у законодавстві, пільгах і процедурах з посиланням на офіційні джерела та перелік документів. По-третє, необхідно організувати цикл професійної інтеграції у зв'язці «оцінка навичок – навчання – менторство – стажування – працевлаштування» у партнерстві з університетами і бізнесом. По-четверте, варто закріпити соціально-психологічну складову: групи взаємопідтримки, адаптивний спорт, сімейні програми, супервізія для фахівців. По-п'яте, критично важливо зробити прозорими KPI такої підтримки – не тільки охоплення, а й результат: відсоток працевлаштованих, завершені перекваліфікації, стабілізація психоемоційного стану за валідованими шкалами, задоволеність сервісами, скорочення часу до отримання виплат чи статусів.

Ми бачимо соціально-інформаційну підтримку у Центрах ветеранського розвитку як чітко налаштовану систему, де за кожною людиною стоїть зрозумілий маршрут. Перший принцип – «одна людина – один маршрут»: замість біганини між «вікнами» і «діставання» нескінченних довідок ветеран отримує персональний план з координатором, який відповідає за результат – від першого звернення до реальної реінтеграції. Другий принцип – «інформація без шуму»: кожне повідомлення має приводити до дії – що зробити, у який строк, до кого звернутися і який документ принести. Зайве – відсікаємо, корисне – подаємо просто і доступно. Третій принцип – «міст між правом і сервісом»: усе, що зафіксовано в законі чи підзаконному акті, повинно матеріалізуватися у конкретну послугу з визначеним провайдером, графіком та чек-листом. Центр, по суті, перекладає «юридичну мову» на мову дії, щоб право не залишалося абстракцією. Четвертий принцип – «довгий супровід»: підтримка не завершується на першій довідці чи виплаті. Ми тримаємо контакт, працюємо на випередження криз і ставимо амбітні цілі реінтеграції – освіта, підприємництво, лідерство в громаді.

Нормативна основа для такої моделі широка, але потребує навести лад і «прив'язати» кожну норму до конкретного сервісу центру. Закон України України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» № 3551-XII дає категорії та гарантії, Закон України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей»№ 2011-XII – рамку соціально-правового захисту військовослужбовців і їхніх сімей, Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»№ 2121-IX – уточнює коло отримувачів статусів, а постанова КМУ України № 1175 – визначає роль Міністерства ветеранів.

На рівні політики ми чуємо чіткий курс: індивідуальна оцінка потреб, реабілітація, працевлаштування і розвиток ветеранського підприємництва [4]. На рівні реалізації бачимо сформовану мережу Центрів ветеранського розвитку, які поєднують професійну адаптацію з роллю хабів спільнот – місць, де інформація перетворюється на дію [5].

А науковий аналіз попереджає: без відмови від патерналізму, без стандартів послуг і вимірюваних результатів система знову «розсиплеться» у довідки та черги [13]. Тож синхронізація трьох рівнів – право, політика, практика – і є тим, над чим треба працювати щоденно.

Звідси і практичний висновок для кожного Центру ветеранського розвитку: проєктувати підтримку як сервіс із чіткою пропозицією цінності – швидка навігація, персональний координатор, «єдиний маршрут», людська мова пояснень, прозора логістика документів, партнерства з роботодавцями, протоколи груп підтримки і надійні «містки» в систему охорони здоров'я. А далі – міряти результат: не лише скільки людей звернулося, а й скільки повернулося до навчання і праці, як стабілізувався психоемоційний стан, наскільки скоротився час до отримання статусу чи виплати. Тоді соціально-інформаційна підтримка перестає бути набором реакцій і стає інженерією маршрутів реінтеграції – складною, але керованою системою, що веде від побутового запиту до відновленої гідності й нової ролі ветерана в громаді.

Висновки. Таким чином, соціально-інформаційна підтримка ветеранів війни та членів їхніх сімей у діяльності Центрів ветеранського розвитку сформувалася як наукова проблема на перетині права, управління та комунікацій. Аналіз наукових праць показав зрілість теоретичних підходів до статусів і гарантій, але також розкрив брак досліджень щодо стандартів, маршрутів і метрик підтримки у форматі центрів. Нормативно-правова база забезпечує основу для гарантій та інституційної архітектури, однак залишається фрагментованою і потребує систематизації і прив'язки до сервісів «одного вікна». Практичні кейси і публічні заяви політиків і управлінців свідчать про перехід до комплексних моделей підтримки на засадах індивідуальної оцінки потреб, міжвідомчої взаємодії та розбудови хабів у громадах.

Отже, не зважаючи на наявність достатньої кількості наукових розробок, присвячених соціально-інформаційній підтримці, усе ж таки малодослідженою залишається проблема соціально-інформаційної підтримки ветеранів війни та членів їх сімей у діяльності центрів ветеранського розвитку, яка потребує розв'язання на науково-теоретичному та практичному рівнях. Тому наступним кроком нашого дослідження буде розкриття сутності і структури соціально-інформаційної підтримки ветеранів війни та членів їх сімей у діяльності центрів ветеранського розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біла книга: Аналіз системи державної підтримки ветеранів та їх сімей в Україні. Київ : Юридична сотня, 2022. URL: https://legal100.org.ua/wp-content/uploads/2022/08/2022-Bila-kniga.pdf (дата звернення: 09.10.2025).

2. Гордієнко Є. П., Статівка Н. В. Особливості формування моделі активної політики соціального захисту учасників бойових дій в Україні. У: Кращі практики публічного управління: міжнародний досвід: зб. тез Міжнар. наук. конф. (Рига, 16–17.07.2021). Рига, 2021. С. 59–61.

3. Деякі питання Міністерства у справах ветеранів: постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2018 № 1175. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1175-2018-%D0%BF#Text(дата звернення: 09.10.2025).

4. Ключові виклики у сфері соціального захисту ветеранів війни обговорено під час круглого столу: «Ветеранська політика – пріоритет держави». Пресслужба Апарату Верховної Ради України. 05.06.2025. URL: https://www.youtube.com/watch?v=R_O2EiwGikk (дата звернення: 09.10.2025).

5. Міністерство у справах ветеранів України. В Україні відкрито шість Центрів ветеранського розвитку. 21.08.2023. URL: https://mva.gov.ua/ (новина; розділ «Оборона – Соціальна політика») (дата звернення: 09.10.2025).

6. Микитюк Д. Ю. До питання про нормативно-правове регулювання поняття «учасник бойових дій» на сході України. Альманах права. Київ : Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. 2018. № 9. С. 424– 429.

7. Наливайко І. О. Теоретико-правова характеристика соціального захисту учасників бойових дій в Україні. *Київський часопис права*. 2023. № 2. С. 21–28. DOI: https://doi.org/10.32782/klj/2023.2.3.

8. Пашинський В. Й., Медвідь Л. П., Шамрай Б. М. Правовий статус та соціальний захист військовослужбовців: поняття і правове регулювання. У: *Human rights and public governance in modern conditions* : монографія. С. 652–654. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-320-0-33.

9. Пінчук Р. С., Письменна О. П. Правовий захист учасників бойових дій та ветеранів війни. *Актуальні проблеми держави і права*. 2019. С. 175–183. DOI: https://doi.org/10.32837/apdp.v0i83.130.

10. Про внесення змін до деяких законів України щодо уточнення норм, що регулюють питання визначення категорій осіб, які визнаються ветеранами війни та членами сімей загиблих Захисників і Захисниць України, та надання їм соціальних гарантій : Закон України від 15.03.2022 № 2121-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2121-20#Text (дата звернення: 09.10.2025).

11. Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей : Закон України від 20.12.1991 № 2011-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2011-12#Text (дата звернення: 09.10.2025).

12. Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту: Закон України від 22.10.1993 № 3551-XII (ред. від 05.02.2023). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12 (дата звернення: 09.10.2025).

13. Шевердіна В. І. До питання правової основи соціального забезпечення учасників бойових дій та ветеранів війни. Право та інновації. 2024. № 1 (45). С. 74–76. DOI: https://doi.org/10.37772/2518-1718-2024-1(45)-10

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ВПЛИВ ОБРАЗУ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА ЯК ФАКТОРА ЗГУРТУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

THE INFLUENCE OF THE IMAGE OF TARAS SHEVCHENKO AS A FACTOR IN THE UNIFICATION OF UKRAINIAN SOCIETY IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

УДК 821.161.2ШевченкоТ.:316.454.4:
355.01(477)(470+571)
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.46
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Маценко Л.М.,
orcid.org/0000-0003-2939-4229
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

У статті здійснено аналіз наукових підходів до вивчення впливу постаті Тараса Григоровича Шевченка як чинника консолідації українського суспільства в період Революції Гідності та російсько-української війни. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розроблення ефективної методики національно-патріотичного виховання студентської молоді. Системне національно-патріотичне виховання розглядається як одна з ключових складових забезпечення національної безпеки України. Підкреслюється, що сучасні виклики вимагають пошуку нових підходів до формування патріотизму як емоційного стану та як базової риси особистості. В умовах війни особливо відчутними є наслідки деструктивної інформаційної політики та ворожої пропаганди, спрямованої, насамперед, на молоде покоління, яке є більш уразливим до маніпуляцій. Зафіксовано факти вербування української молоді російськими агентами з метою використання її у власних інтересах. Одним із дієвих інструментів протидії цьому явищу визначено удосконалення системи національно-патріотичного виховання, що має ґрунтуватися, зокрема, на використанні символічного та духовного потенціалу образу Тараса Шевченка. Аналізуючи роль і значення постаті Шевченка у процесі згуртування української нації під час Революції Гідності та війни з російською федерацією, можна дійти висновку, що його образ залишається одним із найпотужніших об'єднавчих чинників українського суспільства. Сучасні історичні події – Революція Гідності, подвиг Героїв Небесної Сотні, боротьба на сході України та повномасштабне вторгнення росії – актуалізували потребу у посиленні виховних процесів, спрямованих на формування патріотичної свідомості. Образ Тараса Шевченка має значний потенціал у справі виховання національної ідентичності, громадянської відповідальності та любові до Батьківщини. Тому в організації національно-патріотичного виховання молоді доцільно широко використовувати спадщину Кобзаря, залучати твори сучасних митців, присвячені його постаті, та створювати культурно-освітні ініціативи, спрямовані на формування покоління свідомих громадян України.

Ключові слова: *Тарас Григорович Шевченко, Майдан, Революція Гідності, Кобзар, свобода, незалежність, національно-патріотичне виховання, російсько-українська війна.*

The article contains an analysis of scientific approaches to the conclusion of the post of Taras Grigorovich Shevchenko as an official of the consolidation of the Ukrainian marriage during the Revolution of Freedom Russian-Ukrainian war. The relevance of the research is determined by the need to develop an effective methodology for national-patriotic education of student youth. The systemic national-patriotic military system is seen as one of the key warehouses for the national security of Ukraine. It is emphasized that daily outcries are pushing for the search for new approaches to the formation of patriotism as an emotional state and as a basic trait of individuality. In the minds of the war, the legacy of destructive information policies and warlike propaganda, directed directly at the younger generation, which is more susceptible to manipulation, is especially noticeable. Facts of recruitment of Ukrainian youth by Russian agents to serve the interests of power have been recorded. One of the effective tools for counteracting this is the strengthening of the system of national-patriotic advocacy, which may be based on the symbolic and spiritual potential of the image of Taras Shevchenka. Analyzing the role and significance of Shevchenko's article in the process of consolidation of the Ukrainian nation under the hour of the Revolution of Honour and the war with the Russian federation, it is possible to reconstruct this image is deprived of one of the most important general officials of the Ukrainian marriage. Current historical events – the Revolution of Hydnost, the feat of the Heroes of the Heavenly Hundred, the struggle at the gathering of Ukraine and the large-scale invasion of Russia – have actualized the need for stronger spiritual processes directly for molding patriotic information. The image of Taras Shevchenko has significant potential for the development of national identity, community diversity and love before the Fatherland. Therefore, in the organization of the national-patriotic movement, young people will widely fight against the slaughter of the Kobzar, create daily ceremonies dedicated to his post, and create cultural and educational initiatives, a generation of well-known citizens of Ukraine is directly being molded.

Key words: *Taras Grigorovich Shevchenko, Maidan, Revolution of Hydnost, Kobzar, freedom, independence, national-patriotic education, Russian-Ukrainian war.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальність порушеної проблематики зумовлена потребою розроблення ефективної методики національно-патріотичного виховання студентської молоді. Формування

системного підходу до виховання громадянськості й патріотизму розглядається як один із провідних чинників забезпечення національної безпеки України. В умовах воєнного стану особливої значущості набуває пошук нових шляхів і підходів до виховання патріотизму – як емоційного переживання, так і фундаментальної риси особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний інформаційний простір засвідчує підвищений інтерес науковців і громадськості до осмислення ролі Тараса Григоровича Шевченка у консолідації українського суспільства. Наукові публікації з такими заголовками, як «Культ Тараса Шевченка і війна», «Тарас і його пророцтва: голос Шевченка потужний, як ніколи», «Як Шевченко прокоментував би війну й теперішні події», «Тарас Шевченко мобілізує на боротьбу із російськими окупантами», «Війна України з Росією і постать Тараса Шевченка», «Борітеся – поборете! Тарас Шевченко як символ незламності України», «Як Кобзар веде українців у бій» підтверджують вагомість його постаті як символу духовної стійкості нації.

Саме такими заголовками рясніє сьогодні мережа Інтернет. Цій же темі присвячено чимало дописів у соціальних мережах, де можемо зустріти вірші Шевченка, плакати, роздуми, картини, пісні на слова Кобзаря. У важкі часи українці черпали натхнення з рядків Шевченка, так було під час революцій і зараз, протягом війни, яка триває вже четвертий рік. Сьогодні його слово як ніколи актуальне. Тарас був поруч із нами під час Революції Гідності. Зараз в його віршах українці знаходять силу для боротьби, віру в перемогу над злом.

На сторінках соціальних мереж, у творах сучасних митців, у музичних композиціях та мистецьких проєктах відображено живу присутність Шевченка в національній свідомості. У різні історичні періоди – від Революції Гідності до сучасної російсько-української війни – його слово було джерелом натхнення, сили й віри у Перемогу.

У наукових працях низки дослідників – Т. Андруховича, М. Гордійчука, М. Городенка, Т. Гранчак, М. Жулинського, Л. Маценко, К. Кисельової, Б. Тихолоза, Г. Токмань, К. Якубовської-Кравчик та інших – образ Шевченка розглядається як соціокультурний феномен, здатний об'єднувати українське суспільство в кризові періоди його розвитку.

Про вплив образу Тараса Шевченка як фактора згуртування українського суспільства під час Революції Гідності написали у своїх статтях Тарас Андрухович «Шевченко на барикадах, або Як Кобзар став одним із майданівців» [1], Мирон Гордійчук, кандидат історичних наук, завідувач Літературно-меморіального будинку-музею Тараса Шевченка «Культ Тараса Шевченка і війна» [2], Михайло Городенко «Шевченко на Майдані» [3], Тетяна Юріївна Гранчак, старший науковий співробітник, завідувач відділу політологічного аналізу СІАЗ НБУ імені В.І. Вернадського, доктор наук із соціальних комунікацій «Тарас Шевченко у соціокультурних вимірах Майдану» [4], Микола Жулинський, доктор філологічних наук, академік НАН України, директор Інституту літератури ім. Т.Г. Шевченка НАН України «За що я Вкраїну люблю?» [5], «Шевченко – вчитель нації» [6], Катерина Кисельова «Майдан виконав заповіт Шевченка» [7], Леся Маценко [8, 9], Богдан Тихолоз, український літературознавець і викладач Львівського національного університету імені Івана Франка «Шевченко першим вийшов на Майдан, коли там нікого не було» [12], Ганна Леонідівна Токмань, доктор педагогічних наук, професор, вчитель-методист Переяслав-Хмельницький державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди «Тарас Шевченко на Майдані» [13], Катажина Якубовська-Кравчик, доктор гуманітарних наук, літературознавець, керівник Закладу досліджень над українською ідентичністю у Варшавському університеті [1] та інші автори.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень, недостатньо розробленим залишається питання практичного застосування образу Тараса Шевченка в сучасній системі національно-патріотичного виховання. В умовах інформаційної агресії та активної діяльності ворожої пропаганди, що часто спрямована на молодь, виникає потреба у створенні дієвих виховних механізмів, здатних протидіяти цим впливам. Ефективним засобом у цьому контексті може стати інтеграція ідей Кобзаря у виховний процес.

Метою статті є аналіз наукових поглядів щодо ролі образу Тараса Григоровича Шевченка як чинника консолідації українського суспільства під час Революції Гідності та російсько-української війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. В історії Революції Гідності образ Шевченка набув символічного значення. Саме від його пам'ятника 1 грудня 2013 року розпочалася хода до Майдану Незалежності. Тоді на Майдан вийшов мільйон українців.

Портрети Шевченка і рядки з його віршів були на палатках, на барикадах, на стінах будівель у вигляді графіті, плакатів, малюнків, листівок. Був портрет, прикрашений рушниками, на сцені Майдану, поруч з іконами. Виступаючі зі сцени часто цитували Шевченка, за екранах демонструвалось відео, звучали патріотичні пісні, в тому числі і на слова Тараса.

Поетичні цитати, портрети, графіті й плакати з його зображенням стали невід'ємною частиною протестного простору. Образ Кобзаря з'являвся на барикадах, сцені Майдану, в іконографічних композиціях, що поєднували традиційні релігійні символи з патріотичними гаслами.

Шевченка зображували не тільки традиційно. Був його портрет у балаклаві із надписом «Вогонь

запеклих не пече» («Гамалія»). На картині художника Юрія Шаповала Тарас Шевченко крокує до палаючої барикади вулицею Грушевського із шиною через плече. Були й інші зображення, наприклад Шевченко у касці, які робили його образ наближеним до майданівців. Сьогодні Тарас носить форму Збройних сил України і воює поруч з нашими захисниками на фронті. На плакатах із його зображенням написи «Боретеся – поборете! Вам Бог помагає!», «Шевченко закликає – Україна перемагає!»

Які ж твори Тараса Григоровича були найактуальнішими в часи Майдану? Перш за все, це поема «Кавказ», яку зробив близькою і зрозумілою, особливо для молоді, 21-річний Сергій Нігоян із Дніпропетровщини, коли прочитав уривок з неї, взявши участь у мистецькому телепроекті «Наш Шевченко». Після загибелі Сергія 22 січня 2014 р. на вулиці Грушевського для майданівців він став одним із «великих лицарів», про яких писав Тарас Григорович.

Сенатор із США Дж. Маккейн, виступаючи на сцені Майдану, цитував Шевченка: «Свою Україну любіть, / Любіть її… Во врем'я люте, / В останню тяжкую минуту / за неї Господа моліть» («Чи ми ще зійдемося знову?..» з циклу «В казематі»).

У ніч штурму зі сцени Майдану поет Дмитро Павличко читає Шевченків «Заповіт»: «Поховайте та вставайте, / Кайдани порвіте»… Звучали також твори «Гайдамаки», «І мертвим , і живим ...» та інші.

Творчість Шевченка – від «Кавказу» до «Заповіту» – слугувала моральною опорою протестного руху. Його поезія лунала зі сцени Майдану у виконанні як відомих діячів культури, так і простих учасників протестів. Мистецькі переосмислення образу поета (зокрема, у творах Юрія Шаповала та в масовій культурі) формували нову інтерпретацію Шевченка як сучасного борця, «майданівця» і символу незламності.

На Майдані звучало багато патріотичних пісень, були й пісні на слова Тараса Григоровича. Це «Реве та стогне Дніпр широкий», пісні гурту «Кому вниз» – «Суботів», «Розрита могила», «З холодного яру», Ірини Білик – «Бандуристе, орле сизий», Скрябіна – «Мені однаково», гурту «Тарасова ніч» – «Заповіт». Ці пісні і сьогодні підтримують та надихають наших воїнів й усіх українців у боротьбі за волю і незалежність.

Катажина Якубовська-Кравчик, польська дослідниця творчості Кобзаря, написала: «Тарас Шевченко давно став символом боротьби для українців. І Майдан був ще одним підтвердженням цього. Революційна поезія Кобзаря вкотре стала рушійною силою жаги до змін». «Неймовірним є те, – додає авторка – що людина, яка народилася у сім'ї кріпака, змогла так далеко піти у своєму розвитку…»

«На Майдані Шевченко був у дуже різних формах: ґрафіті, малюнках, плакатах у поєднанні з цитатами з його поезії із закликами до бою, революції. Шевченко став одним із майданівців. Майдан змусив знову відкрити Шевченка» – підсумувала авторка [1].

Надзвичайно влучно описала відчуття майданівців Ганна Леонідівна Токмань: «Ця битва за самостійну (у широкому сенсі – вільну, справедливу, самодостатню, гідну) Україну була настільки важливою в історичній долі нації, що когорта її бійців подолала часові межі: на невеликий простір Майдану в центрі Києва прийшли герої з минулого, серед них – Тарас Шевченко, поет, пророк, художник. Шевченко був з нами – воював, співав, міркував, кликав уперед. Він був поруч і водночас – у кожному з нас, у серці. Ми його бачили і чули із зовні». «Тарас Шевченко прийшов на Майдан, щоб стати в лави його бійців; кожний з майданівців приходив до Тараса Григоровича – по наснагу, інтелектуальну аналітику, моральну допомогу у важку, іноді смертну хвилину» [13] .

Дуже правдиво і емоційно описав присутність на Майдані Шевченка Микола Жулинський, академік НАН України [5]: «Український Євромайдан вирує! На нашвидкуруч споруджених барикадах, на наметах, на залізних бочках, кучугурах почорнілого снігу, на дерев'яних конструкціях, обплетених колючим дротом, на польових кухнях, на рукавах і спинах протестувальників – повсюди біліють сотні прокламацій, звернень, лозунгів, гасел, епіграм, сатиричних малюнків, гумористичних звернень, віршованих інвектив на адресу влади. А над Майданом видніються півметрові літери поетичного звернення Тараса Шевченка: «Борітеся – поборете, / Вам Бог помагає!» Цей заклик – із поеми «Кавказ», у якій поет висловив свій співпереживаючий біль і співчуття народам Кавказу, свою солідарність, закликаючи їх боротися за свою свободу.

У статті, присвяченій темі «Тарас Шевченко у соціокультурних вимірах Майдану», Тетяна Юріївна Гранчак цитує слова І. Дзюби, з якими не можна не погодитись і які не можна не підтримати: «Мало кому із найбільших геніїв судилося стати символом своєї нації і своєї країни. Тарас Шевченко – це Україна» [4].

Отже, дослідники, серед яких К. Якубовська-Кравчик, Г. Токмань, М. Жулинський, Т. Гранчак, підкреслюють, що під час революційних подій Шевченко «прийшов» до українців як моральний авторитет і духовний натхненник боротьби. Його постать поєднала минуле й сучасність, утвердивши безперервність українського визвольного руху.

У публікації «Образ Шевченка у фольклорному текстотворенні Майдану» [10] автор висловлює таку думку: «Людям потрібен був натхненник, який розумів їх і підтримував силу духу в найважчі хвилини. І такий натхненник в українців був. Шевченко

став не просто найвідомішим поетом, а своєрідним першообразом полум'яного і непримиренного революціонера, народним героєм, що жив поміж барикад, діяв разом із активістами і стояв із ними під кулями». «Шевченко став героєм революції, очоливши Сотню натхненників, в якій були Леся Українка, Іван Франко, Василь Симоненко, Ліна Костенко, і плеяда нинішніх митців, які були невід'ємною частиною майданівських подій».

Аналізуючи публікації різних авторів, натрапляємо на цитату з роботи американського історика, літературознавця і перекладача Кларенса Меннінга, який писав багато років тому: «Сьогодні не може бути сумніву, що Тарас Шевченко... є одним з найбільших поетів дев'ятнадцятого сторіччя, без огляду на національність чи мову, а його безстрашні домагання права, правди і справедливості є однаково вимовні в Новому Світі, як були в Старому, в малому селі, де він народився, в місті, до якого його забрали, чи в бездеревних степах, куди він був засланий...» [10].

«Майдан виконав заповіт Шевченка», – пише Катерина Кисельова, – Якби поет жив нині, неодмінно був би на барикадах, а не в парламенті чи серед переговорників із Януковичем. На Майдані Тарас Шевченко підтвердив свій статус народного поета України» [7].

«Шевченко першим вийшов на Майдан, коли там нікого не було, коли самого Майдану ще не було. Він став першим українцем і першим європейцем», – вважає Богдан Тихолоз, український літературознавець і викладач Львівського національного університету імені Івана Франка [12].

Образ Шевченка сьогодні виконує згуртовуючу функцію для українського суспільства. На цьому аспекті акцентує увагу відома сучасна німецька шевченкознавець Є. Альварт, на переконання якої: «Тарас Шевченко – це одна з небагатьох історичних постатей України, яку хоча й сприймають та зображають по-різному, однак майже завжди та у всіх регіонах країни оцінюють як позитивну». Підставою для такого висновку дослідниці стали, зокрема, результати опитування у межах проекту «Україні потрібні герої» (вересень 2010 р.), згідно яких Т. Шевченко отримав 97,7 % голосів і став в Україні історичною особистістю, яку оцінюють найбільш позитивно [4].

Мирон Гордійчук, кандидат історичних наук, завідувач Літературно-меморіального будинку-музею Тараса Шевченка у статті «Культ Тараса Шевченка і війна» [2] описує історичні події, пов'язані з «Кобзарем» Шевченка. На думку автора, «… ми знову звертаємося до образу Шевченка та інтерпретуємо його. Попри те, що у творчості митця складно знайти мілітарні симпатії, наразі Шевченко – воїн і символ, який разом зі всіма нами обороняє українську землю».

9 березня 2023 року канал Еспресо опублікував на своєму сайті матеріал «Тарас Шевченко: як Кобзар веде українців у бій» [11], присвячений 209-тій річниці від дня народження Тараса Григоровича Шевченка. У статті розповідається про новітнє втілення Щевченка в українській культурі та продовження життя в серцях патріотичних українців. Шевченко – це «Людина, яка в нашій пам'яті на віки, яка досі допомагає порадами, що з роками не втратили своєї актуальності».

«Попри творчу натуру (поет, живописець, гравер, прозаїк), Тарас завжди був бунтарем». До наших днів його ім'я ототожнюють з такими визначеннями, як «символ України», «національний герой». Творчість Шевченка підіймає бойовий дух українського народу як у часи Революції гідності, першого вторгнення російських окупантів на українські землі, так і сьогодні – під час повномасштабного вторгнення росії. На основі означеного матеріалу доцільно проводити виховні заходи з учнями та студентами, переглядати та обговорювати відео.

Наприклад, автори описують сюжет під назвою «Шевченко проявляється, як знак з небес»: «Коли бійці ЗСУ зайшли у звільнену від окупанта Балаклію (що на Харківщині), одразу ж почали знімати рашистський плакат. Під цим плакатом увесь час окупації був портрет Тараса Шевченка і його вірш «Борітеся – поборете!». Хтось побачив в цьому добрий знак, хтось символізм. Відео швидко облетіло мережу й не залишило байдужим жодної людини як в Україні, так і за кордоном».

Сучасні музиканти переспівують вірші Шевченка, наприклад Артем Пивоваров разом з Надією Дорофеєвою записав та презентував у 100-й день повномасштабного вторгнення окупантів чуттєвий музичний дует на вірші Тараса Шевченка «Думи мої, думи мої». На сьогодні відео переглянули вже понад 58 м користувачів YouTube. Поезія Кобзаря – завжди на часі, завжди актуальна.

Сьогодні 93-я ОМБр ЗСУ носить славетне ім'я «Холодний Яр». Бійці цієї бригади прочитали однойменний твір Тараса Григоровича (відео). «Якби Тарас був сьогодні живий?» 11 березня 2020 року 10 Гірсько-Штурмова Бригада оприлюднила відео, відповідаючи саме на це запитання: «Що було би, якби Кобзар повернувся на цю землю в наш час? Писав би великі вірші, які вправили б нам мізки, і витрусили звідти сміття? – Так! Знайшов би слова, які допомогли би багатьом впоратися з сумнівами? – Так! Він був би серед нас. Воював. Весело і розумно бив би ворога. Чистив зброю. Розповідав захопливі історії хлопцям та дівчатам. Ковтаючи піт – рив би землю, або черпав з окопів воду навесні. Їздив би іноді у справах в тилову зону, брав би наші картки й список та привозив би кави й інші замовлення. А в проміжках – писав би великі проникливі вірші. Знаходив потрібні всім слова. І малював картини олівцем на зворотному боці зіпсованого рапорту формату А4. Він був би серед нас. І для всіх. Тому що він живий і різний, навіть коли його немає. Він любив Україну

по-справжньому, а не словами. Він наш вічний побратим на позивний «Кобзар». А не та похмура ікона, яку з нього намагалися зробити».

«Але хіба ми, українці, маючи Шевченка, дозволимо так над нами насміхатися і знущатися?» – запитує у своїй статті Михайло Городенко. Ні, не дозволимо!

Отже, після початку повномасштабної війни образ Кобзаря набув нових смислів: у сучасній культурі він постає як «воїн» і духовний побратим захисників України. Приклади з практики культурного спротиву – музичні проєкти на його слова, меморіальні акції, зображення Шевченка на військових символах – засвідчують безперервну актуальність його творчості.

Висновки. Проаналізувавши вплив образу Тараса Григоровича Шевченка, як фактора згуртування українського суспільства, під час Революцій Гідності та війни з росією, можна зробити наступні висновки.

Останнім часом ми переживаємо доленосні події – Революція Гідності, жертовний подвиг Героїв Небесної Сотні, збройне протистояння на сході країни і повномасштабна війна з росією. Українці воюють за волю, незалежність, за збереження народу України, який країна-терорист намагається знищити. Нажаль іноді росії вдається залучати українських підлітків, молодь на свою сторону, отримувати від них важливу інформацію та допомогу.

Такі випадки чітко засвідчили життєву необхідність щодо активізації національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання дітей та молоді, що є питанням національної безпеки. Образ Шевченка здатен сьогодні згуртувати український народ, тому організовуючи національно-патріотичне виховання молоді необхідно спиратись на образ Кобзаря, вивчати його творчість, знайомити молодь з роботами сучасних митців, присвяченими Шевченку, виховувати патріотів і громадян України.

Аналізуючи вплив образу Тараса Шевченка на суспільну єдність у періоди Революції Гідності та війни з російською федерацією, можна констатувати, що його постать залишається моральним орієнтиром і фактором національної консолідації. Кобзар уособлює духовну силу українського народу, його прагнення до свободи, гідності й справедливості. Активізація національно-патріотичного виховання молоді, заснована на ідеях Шевченка, є важливою умовою зміцнення національної ідентичності та інформаційної безпеки держави.

Перспективи подальших розвідок. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на створення комплексної методики національно-патріотичного виховання студентської молоді, ключовим елементом якої стане використання творчої спадщини та ідеологічного потенціалу образу Тараса Григоровича Шевченка як символу єдності й незламності українського народу.

Крокуємо вперед, віримо у Перемогу і наближаємо її. Слава Україні! Героям слава!

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрухович Т. Шевченко на барикадах, або як Кобзар став одним із майданівців. *Наш вибір. Газета для українців у Польщі.* URL: http://naszwybir.pl/54279-2/ (дата звернення 03.02.2025)

2. Гордійчук М. Культ Тараса Шевченка і війна. Українська правда. 9 березня 2022 р. URL: https://www.istpravda.com.ua/articles/2022/03/9/161040/ (дата звернення 03.02.2025)

3. Городенко М. Шевченко на Майдані. *Гуцули і Гуцульщина. Літературно-мистецький і громадсько-суспільний часопис.* URL: https://gig.kosiv.biz/1067/ (дата звернення 03.02.2025)

4. Гранчак Т.Ю. Тарас Шевченко у соціокультурних вимірах Майдану. *Українська біографістика*. 2014. № 11. С. 233-246. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ubi_2014_11_18 (дата звернення 03.02.2025)

5. Жулинський М. За що я Вкраїну люблю? *День.* URL: http://incognita.day.kiev.ua/taras-shevchenko-tayevromajdan.html.

6. Жулинський М. Шевченко – вчитель нації. URL: https://www.segodnya.ua/opinion/zhylynskiy/shevchenko-vchitel-nac--697255.html

7. Кисельова К. Майдан виконав заповіт Шевченка. URL: https://gazeta.ua/articles/ukraine-newspaper/_majdan-vikonav-zapovit-sevchenka/545950 (дата звернення 03.02.2025)

8. Маценко Л.М. Вплив образу Тараса Григоровича Шевченка як фактора згуртування українського суспільства. *«Научные труды SWorld».* Вип. 57. Иваново : Научный мир. 2019. С. 57–62.

9. Маценко Л.М. Шевченко і Майдан: два ювілеї. *Соціально-гуманітарний вісник* : зб. наук. пр. Вип. 25. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2019. С. 26–28. URL: https://newroute.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-25.pdf (дата звернення 03.02.2025)

10. Образ Шевченка у фольклорному текстотворенні Майдану. URL: http://aspen.org.ua/uk/golovna/initsiativi/podiji/item/231-obraz-shevchenka-u-folklornomu-tekstotvorenni-maidanu

11. Тарас Шевченко: як Кобзар веде українців у бій. 9 березня, 2023 р. URL: https://espreso.tv/taras-shevchenko-yak-kobzar-vede-ukraintsiv-u-biy (дата звернення 03.02.2025)

12. Тихолоз Б. Шевченко першим вийшов на Майдан, коли там нікого не було. URL: http://old.dyvensvit.org/articles/103077.html

13. Токмань Г.Л. Тарас Шевченко на Майдані. *Нашого цвіту по всьому світу. Інформаційний портал «Стожари» українців світу.* URL: https://svitua.org/vydatni-ukraintsi/item/5465-taras-shevchenko-na-maydani.html

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PLAY COMPETENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

УДК 37.03:004.4
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.47
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Тесленко С.О.,
orcid.org/0000-0003-3780-6641
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Сучасна освіта перебуває на етапі активної цифрової трансформації, що зумовлює необхідність переосмислення підходів до розвитку ключових компетентностей дітей дошкільного віку. Особливої уваги набуває формування ігрової компетентності старших дошкільників як базової складової їхнього соціально-емоційного, пізнавального та комунікативного розвитку. У статті розглянуто можливості цифрових технологій як інноваційного засобу організації ігрової діяльності, спрямованої на розвиток творчості, уяви, самостійності та здатності до співпраці.

З'ясовано, що використання цифрових ресурсів (інтерактивних ігор, освітніх платформ, мультимедійних додатків) сприяє розширенню ігрового простору, забезпечує індивідуалізацію навчання та стимулює пізнавальну активність дітей. Педагогічна взаємодія з використанням цифрових інструментів створює умови для інтеграції традиційних та інноваційних форм гри, де цифрові технології виступають не заміною класичним видам діяльності, а засобом їх оновлення та збагачення.

У процесі дослідження окреслено методичні підходи до впровадження цифрових технологій у практику дошкільної освіти, зокрема дотримання принципів педагогічної доцільності (використання лише тих ресурсів, що відповідають освітнім цілям); вікової відповідності (контент має бути адаптований до пізнавальних можливостей дошкільників); інтерактивності і безпечності середовища; інтегративності (поєднання цифрової гри з іншими видами діяльності – мистецькою, руховою, пізнавальною).

Наголошено на ролі вихователя як фасилітатора, який спрямовує ігрову діяльність дітей у цифровому середовищі, формуючи навички комунікації, співробітництва та критичного мислення.

Результати аналізу підтверджують, що раціональне використання цифрових технологій у грі сприяє формуванню цілісної ігрової компетентності, розвитку креативності, емоційної врівноваженості та готовності дитини до шкільного навчання.

Ключові слова: *навчально-ігрова діяльність, цифрові технології, компетентність, ігрова компетентність, старші дошкільники.*

Modern education is undergoing an active stage of digital transformation, which necessitates a rethinking of approaches to developing key competencies in preschool children. Particular attention is given to the formation of play competence in older preschoolers as a fundamental component of their social-emotional, cognitive, and communicative development.

This article explores the potential of digital technologies as an innovative tool for organizing play activities aimed at developing creativity, imagination, independence, and cooperation skills. It has been found that the use of digital resources (interactive games, educational platforms, multimedia applications) contributes to the expansion of the play space, ensures individualized learning, and stimulates children's cognitive activity.

Pedagogical interaction using digital tools creates conditions for integrating traditional and innovative forms of play, where digital technologies serve not as a replacement for classical activities but as a means of renewing and enriching them.

The study outlines methodological approaches to implementing digital technologies in preschool education practice, in particular: adherence to the principles of pedagogical appropriateness (using only resources that correspond to educational goals); age relevance (content adapted to the cognitive abilities of preschoolers); interactivity and safety of the environment; and integrativity (combining digital play with other activities – artistic, motor, and cognitive).

The role of the educator as a facilitator is emphasized – one who guides children's play in the digital environment, fostering communication, collaboration, and critical thinking skills.

The results of the analysis confirm that the rational use of digital technologies in play promotes the formation of holistic play competence, the development of creativity, emotional stability, and the child's readiness for school learning.

Key words: *educational and play activity, digital technologies, competence, play competence, older preschoolers.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна система дошкільної освіти переживає активну цифрову трансформацію, що зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до розвитку особистості дитини. Одним із важливих напрямів цієї трансформації є використання цифрових технологій у процесі формування ігрової компетентності старших дошкільників. Гра, як провідна діяльність у цьому віці, виступає не лише засобом розваги, а й основним механізмом соціалізації, пізнання навколишнього світу та розвитку комунікативних навичок.

Водночас впровадження цифрових технологій у навчально-ігрову діяльність потребує обґрунтованого педагогічного підходу. Постає проблема узгодження між традиційними формами гри та сучасними цифровими засобами, що можуть як підсилювати, так і спотворювати навчально-виховний

ефект. Недостатня методична підготовка педагогів, брак якісного цифрового контенту та відсутність системних досліджень ефективності таких технологій створюють труднощі у формуванні ігрової компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, актуальність проблеми полягає у необхідності визначення педагогічних умов, методів і засобів ефективного використання цифрових технологій для розвитку ігрової компетентності старших дошкільників, що відповідають вимогам сучасної освіти та віковим особливостям дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цифровізацію дошкільної освіти досліджують такі науковці, як Т. Пономаренко, М. Левчук – аналізують теоретичні засади формування цифрової компетентності дітей дошкільного віку в освітньо-інформаційному середовищі; Т. Журавко – досліджує використання цифрових технологій як засобу розвитку логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку; Д. Вербівський, Н. Басюк, М. Бенедисюк – розглядають поняття цифрової компетентності дітей дошкільного віку та її структуру; Т. Годецька – аналізує проблематику цифрової компетентності в українській педагогічній науці; О. Бондаренко, І. Рябченко, Г. Коваленко – досліджують питання цифровізації освітнього процесу у закладах дошкільної освіти, роль педагога у використанні інформаційно-комунікаційних технологій.

Проблема розвитку ігрової діяльності дитини та оволодіння нею була порушена у працях Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожець, К. Карасьової, Г. Кравцова, О. Кравцової, Т. Піроженко, О. Смирнової та ін.

Отже, проблему використання цифрових технологій у формуванні компетентностей дошкільників активно досліджують як українські, так і зарубіжні науковці. Проте безпосередньо ігрова компетентність у контексті цифровізації залишається недостатньо розкритою, що й визначає наукову новизну нашої статті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість наукових праць, присвячених використанню інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільній освіті, питання формування ігрової компетентності засобами цифрових технологій досі не отримало достатнього теоретичного та практичного опрацювання.

Невирішеними залишаються такі аспекти: відсутність цілісної методики інтеграції цифрових ігор у структуру освітнього процесу дошкільного закладу з урахуванням вікових і психофізіологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку; недостатня розробленість критеріїв і показників сформованості ігрової компетентності у цифровому середовищі; брак емпіричних досліджень, що підтверджують ефективність використання конкретних цифрових інструментів (додатків, платформ, інтерактивних ігор) у розвитку творчої, комунікативної та соціальної складових гри; наявність суперечностей між потенційними можливостями цифрових технологій для розвитку дитини та небезпекою їхнього надмірного або неконтрольованого використання; недостатня підготовка педагогічних кадрів до використання цифрових засобів як дидактичного ресурсу для формування ігрової компетентності.

Отже, потребує подальшого наукового осмислення проблема педагогічного проєктування цифрового ігрового середовища, яке б поєднувало освітню, виховну та розвивальну функції гри, сприяло формуванню ключових компетентностей дошкільників і забезпечувало гармонійний розвиток особистості дитини.

Метою наукової **статті** є теоретичне обґрунтування та практичне визначення педагогічних умов ефективного використання цифрових технологій у процесі формування ігрової компетентності старших дошкільників, а також виявлення можливостей інтеграції цифрових засобів у навчально-ігрову діяльність з урахуванням вікових та психолого-педагогічних особливостей дітей.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві цифровізація охоплює всі сфери життя, зокрема й дошкільну освіту. Формування компетентностей у дітей старшого дошкільного віку (приблизно 4–6 років) вже не обмежується лише традиційними ігровими, фізичними та соціальними формами діяльності, а все більше включає цифрові технології: інтерактивні пристрої, мультимедіа, комп'ютерні ігри. Ця трансформація відкриває нові можливості для розвитку ігрової компетентності, яка є важливою складовою в розвитку дошкільника.

Термін «цифровізація» (від англ. «digital» – цифровий) має багато значень. Науковці розглядають цифровізацію як: трансформацію, що представляє широкий спектр інтерактивних та мультимедійних ресурсів, які дозволяють вибудовувати онлайн-діалог між усіма учасниками освітнього процесу; як перехід на цифровий спосіб комунікації, збереження та передачі інформації за допомогою цифрових пристроїв; як зміна парадигми того, як ми мислимо, як ми діємо, як ми спілкуємося із зовнішнім середовищем та один з одним [4, с. 117].

У цілому, цифровізація має на меті підвищення якості дошкільної освіти за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, виховання інтелектуальної, різнобічно розвиненої, креативної особистості та підготовку дошкільника до цифрових реалій нашого сьогодення.

Цифрова трансформація осучаснює освітній процес, робить його більш мобільним, персоналізованим, пристосованим до навколишніх умов існування, що дозволяє забезпечувати неперервність освіти. У педагогів з'являється можливість використовувати цифрове моделювання та

конструювання, індивідуалізацію освіти, елементи гейміфікації, а інформаційно-цифрові технології слугують засобами перетворення предметно-розвивального середовища [6, с. 78].

Важливо, що дошкільний вік – це не лише час для розвитку моторики, соціальності, емоцій, але й період, коли дитина починає контактувати з цифровим середовищем як з елементом її побуту або навчання. Зокрема, дослідження показують, що цифрові технології (ІКТ, мультимедіа, інтерактивні дошки) допомагають «візуалізувати складні абстрактні поняття», підвищують мотивацію, організовують індивідуальну та групову роботу. [1, с. 11].

Поняття «ігрова компетентність» розглядається як здатність дитини ефективно використовувати гру (включаючи рольову, сюжетно-ігрову, творчо-ігрову) для пізнавальної, соціальної, емоційної діяльності, зокрема в умовах навчання.

Саме наявність ігрової компетентності в освітньо-виховному процесі є важливою умовою адекватної підготовки дитини до нового виду діяльності – навчання. Ігрову компетентність дошкільника можна визначити як здатність організовувати і реалізовувати ігрову діяльність на високому рівні, що ґрунтується на досвідченості дитини в ігровій діяльності, відповідних віку ігрових уміннях та підкріплюється ігровими мотивами. Розглядаючи ігрову діяльність, як провідну діяльність дошкільника, К. Карасьова вважала її особливим етапом розвитку особистості який характеризує перехід дитини на новий, вищий рівень психічного розвитку. З огляду на це, вона є оптимальним засобом всебічного розвитку дитини, що допомагає розширити і поглибити уявлення про навколишній світ, формувати базові якості особистості [8].

Ігрова компетентність старшого дошкільника розуміється як інтегральна якість, що включає: здатність входити в ігрову ситуацію (сюжет-рольову, творчо-ігрову); володіння правилами й умовами гри; вибір ігрових засобів і засвоєння ігрових ролей; співпрацю з іншими дітьми в грі, комунікацію; рефлексію власної ігрової діяльності: оцінювання, модифікацію, вибір варіантів. Оскільки гра є провідною діяльністю дошкільників, її компетентне освоєння забезпечує успішну адаптацію до навчання в школі [7, с. 123].

В свою чергу злиття ігрової діяльності з цифровими технологіями відкриває нові можливості: цифрові ігри або мультимедійні ігрові ресурси можуть пропонувати інтерактивність, зворотний зв'язок, адаптивність, а це підвищення мотивації, уваги, самостійності; цифрові ігри можуть стимулювати планування дій, вибір стратегії, прийняття рішень, що укладається в поняття ігрової компетентності; при правильному використанні вони сприяють розвитку не лише когнітивних навичок, але і соціальних, комунікативних, емоційних (наприклад, через спільну гру чи онлайн-змагання). Зокрема, систематичний огляд фізично-цифрових ігрових технологій показав, що вони мають позитивний вплив на поведінку, співпрацю, прийняття рішення, самоконтроль у дітей старшого дошкільного віку.

Отже, застосування цифрових технологій у грі старших дошкільників має сенс, але вимагає методичного підходу, врахування вікових особливостей, забезпечення балансу між реальним і цифровим середовищем, контролю дорослого.

Наведемо приклади використання цифрових технологій у формуванні ігрової компетентності старших дошкільників.

Інтерактивні освітні ігри на сенсорних дошках або планшетах. Діти виконують завдання в ігровій формі: добирають предмети за кольором, формою, величиною, класифікують об'єкти, розв'язують логічні задачі. Такі ігри, як, наприклад, «Логічні пазли», «Весела математика», «Подорож з буквами» допомагають формувати навички самостійного прийняття рішень, увагу, пам'ять та мовленнєву активність.

Використання технології доповненої реальності (AR). Завдяки AR-додаткам (Quiver, AR Alphabet, Animal 4D+) діти можуть «оживляти» зображення, спостерігати за тваринами, транспортом чи героями казок у тривимірному просторі. Це сприяє розвитку пізнавального інтересу, уяви та емоційного залучення, а також інтегрує гру з навчальним змістом.

Інтерактивні квести та рольові ігри у віртуальному просторі. Наприклад, гра «Мандрівка до планети Доброти», де діти виконують завдання, допомагають казковим персонажам, дізнаються нові факти. Такі цифрові квести поєднують елементи гри, пошуку, дослідження й співпраці, що формує соціально-комунікативні навички.

Освітні мультфільми та інтерактивні казки. Перегляд та обговорення коротких мультфільмів («Фіксики», «Лунтик», «Маленьке королівство Бена і Голлі») з подальшим відтворенням сюжетів у рольовій грі. Це стимулює розвиток мовлення, уяви, емоційної виразності, уміння відтворювати сюжет і взаємодіяти з однолітками.

Цифрове моделювання і конструювання. Використання програм типу LEGO Education, ScratchJr або Toca Builders дозволяє дітям створювати власні віртуальні світи, будівлі, персонажів. Таке моделювання розвиває логічне мислення, планування дій, креативність і навички вирішення проблем.

Музично-ритмічні ігри з використанням цифрових ресурсів. Діти беруть участь у танцювальних чи звукових іграх (Just Dance Kids, Piano Kids), що поєднують рух, слух і координацію. Це сприяє розвитку музичності, моторики, почуття ритму та емоційного самовираження.

Використання онлайн-платформ для колективної гри. Наприклад, LearningApps, Kahoot! Kids або ABCya дають змогу вихователю створювати командні завдання, вікторини, інтерактивні ігри.

Це формує в дітей навички співпраці, змагання, вміння дотримуватися правил та спільної мети.

На нашу думку, цифрові технології будуть виступати ефективним засобом формування ігрової компетентності старших дошкільників, якщо дотримуватися наступних вимог:

– планувати ігрові ситуації, у яких цифровий компонент є допоміжним, а не домінуючим;

– підбирати інтерактивні засоби, адаптовані до віку дітей (таблети, інтерактивні дошки, сенсорні вікна), але з акцентом на сюжетно-рольову гру;

– організовувати спільну гру дітей: один з планшетом, інші – з аналогічним матеріалом, щоб забезпечити комунікацію;

– враховувати баланс: чергувати час традиційної гри, рухливої гри і цифрової гри;

– оцінювати не лише технологічний результат (чи натиснув «правильно»), але і соціальну взаємодію, самостійність, ініціативу, правила гри.

Висновки. Сучасна дошкільна освіта має враховувати діджиталізацію, включати цифрові технології в гру дітей старшого дошкільного віку як складову формування ігрової компетентності. За умови методично обґрунтованого підходу, інтеграції цифрової гри в сюжетно-рольову діяльність, підтримки педагогів та балансування між традиційною та цифровою грою – це дозволяє підвищити якість підготовки дітей до школи, сприяти їхній пізнавальній, соціальній, творчій самореалізації. Водночас необхідно пам’ятати про обмеження: ресурсні, педагогічні, вікові особливості, ризики надмірного екранного часу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербівський Д., Басюк Н., Бенедисюк М. Цифрова компетентність дітей дошкільного віку як категорія педагогічної науки. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2023. № 11(1). С. 11–15.

2. Журавко Т. Цифрові технології як засіб розвитку логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку. *Молодь і ринок.* № 4 (236). 2025. С. 176–179.

3. Карасьова К., Піроженко Т. Самодіяльні ігри дитини. Київ : Шкільний Світ, 2011. 128с.

4. Колеснікова І. Цифровізація освітнього процесу в закладі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 78. С. 117–120.

5. Кононко О. Виховуваємо соціально компетентного дошкільника: навч. – метод. посіб. до базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ : Світич, 2009. 208 с.

6. Теоретичні та методичні засади забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку в умовах воєнного стану : монографія / Л. Артемова та ін.; за заг.ред. Д. Рейпольської. Івано-Франківськ: НАЇР, 2024. 172 с.

7. Токарева Л. Ігрова компетентність як складова готовності старшого дошкільника до навчання у школі. *Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в дошкільній освіті – 2022*» (м. Переяслав, 14–15 квітня, 2022 р.). 2022. С. 123-127.

8. Токарєва Л. Особливості формування ігрової компетентності дитини старшого дошкільника до навчання в школі. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО.* № 3(45). 2021.

Дата першого надходження рукопису до видання: 30.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ПЕРСПЕКТИВИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ЧЕРЕЗ ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

PROSPECTS FOR STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT THROUGH DISTANCE AND BLENDED LEARNING IN COMPUTER SCIENCE

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.48
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Яцюк С.М.,
orcid.org/0000-0002-8369-6060
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної математики та методики навчання інформатики
Волинського національного університету імені Лесі Українки

У статті досліджуються теоретичні та практичні аспекти особистісного розвитку учнів в умовах дистанційного та змішаного навчання інформатики. Акцентовано увагу на сучасних викликах освітнього процесу, пов'язаних з обмеженими можливостями безпосередньої міжособистісної взаємодії, технічними труднощами, недостатнім рівнем цифрової компетентності окремих учасників освітнього процесу, а також потребою у високій самостійності та відповідальності учнів. Здійснено аналіз наукових джерел, психолого-педагогічних досліджень та власних практичних напрацювань, що дало змогу окреслити основні напрями розвитку особистісного потенціалу здобувачів освіти під час вивчення інформатики в онлайн- та змішаному форматах. Розкрито вплив цифрового освітнього середовища на формування критичного, алгоритмічного та креативного мислення, комунікативних умінь, навичок самоосвіти, емоційної стійкості та відповідального ставлення до навчання. Обґрунтовано доцільність застосування комплексного підходу до організації дистанційного й змішаного навчання, який передбачає інтеграцію педагогічних, психологічних і технологічних компонентів, урахування індивідуальних освітніх потреб і рівня підготовленості учнів. Запропоновано рекомендації щодо впровадження сучасних методик навчання, використання інтерактивних цифрових інструментів, онлайн-спільнот, систем наставництва та тьюторського супроводу з метою підвищення ефективності освітнього процесу. Підкреслено, що забезпечення якісного особистісного розвитку учнів у цифровому середовищі потребує системної підтримки з боку педагогів, батьків і наукової спільноти. Наголошено на необхідності подальших досліджень, спрямованих на розроблення інноваційних моделей формування особистісних компетентностей у процесі дистанційного та змішаного навчання інформатики.
Ключові слова: *дистанційне навчання, змішане навчання, інформатика, особистісний розвиток, критичне мислення, інтерактивні технології, самоосвіта, онлайн-спільнота.*

The article explores the theoretical and practical aspects of students' personal development in the context of distance and blended learning of computer science. Attention is focused on the contemporary challenges of the educational process related to the limited opportunities for direct interpersonal interaction, technical difficulties, insufficient level of digital competence among some participants of the educational process, as well as the need for a high degree of students' autonomy and responsibility. An analysis of scientific sources, psychological and pedagogical studies, and the author's own practical experience made it possible to identify the main directions for developing the personal potential of learners while studying computer science in online and blended formats. The influence of the digital educational environment on the formation of critical, algorithmic, and creative thinking, communication skills, self-education abilities, emotional resilience, and a responsible attitude toward learning is revealed. The study substantiates the expediency of applying a comprehensive approach to the organization of distance and blended learning, which involves the integration of pedagogical, psychological, and technological components, as well as consideration of individual educational needs and students' levels of preparation. Recommendations are provided for implementing modern teaching methodologies, using interactive digital tools, online communities, mentoring systems, and tutoring support in order to enhance the effectiveness of the educational process. It is emphasized that ensuring high-quality personal development of students in the digital environment requires systematic support from teachers, parents, and the academic community. The article highlights the need for further research aimed at developing innovative models for the formation of personal competencies in the process of distance and blended learning of computer science.
Key words: *distance learning, blended learning, computer science, personal development, critical thinking, interactive technologies, self-education, online community.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному світі, де цифрові технології займають центральне місце, дистанційне навчання отримує все більшу популярність. Це явище, яке стало особливо актуальним в умовах війни, демонструє свою здатність забезпечувати безперервність освітнього процесу та адаптуватися до нових реалій.

Особливо важливим є питання особистісного розвитку учнів під час навчання інформатики. Ця дисципліна не лише навчає технічним навичкам, але й сприяє формуванню таких важливих компетентностей як критичне мислення, уміння працювати в команді і проявляти креативні якості, самостійність та цілеспрямованість. Учні отримують можливість досліджувати нові інформаційні технології, розвивати свої аналітичні здібності та вчитись ефективно використовувати цифрові ресурси.

Також дистанційне навчання ставить перед учнями нові виклики, такі як необхідність високого рівня самостійності та самодисципліни. Під час війни

методи навчання постійно оновлюються та удосконалюються. Тому учні мають навчитися управляти своїм часом, планувати навчальний процес і знаходити мотивацію для досягнення своїх цілей. Це важливі навички, які підготовляють їх до реального життя в інформаційному суспільстві, де самостійність та ініціативність стають дедалі більш цінними.

Крім того, дистанційне та змішане навчання створює можливості для розвитку соціальних навичок. Співпраця в онлайн-групах, участь у дискусіях та обмін ідеями з однолітками формують вміння працювати в команді та адаптуватися до різних стилів спілкування.

Отже, дистанційне навчання інформатики не лише забезпечує учнів знаннями та навичками, але й є рушієм їхнього всебічного розвитку. Успішна адаптація до сучасного інформаційного суспільства вимагає від молоді не лише знань, а й особистісних якостей, які формуються під час використання різних форм навчання. Тому важливість особистісного розвитку в умовах дистанційного навчання важко переоцінити.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Методи та форми навчання вимагають значних змін, зокрема, через впровадження дистанційного та змішаного навчання. Ці формати навчання відкривають нові можливості для особистісного розвитку учнів [1, с. 118; 2, с. 73–74], але також ставлять перед ними та педагогами ряд викликів [3, с. 50; 4, с. 346]. Зокрема, навчання інформатики в умовах дистанційного та змішаного форматів потребує нових підходів до організації процесу навчання [5, с. 26–29; 6, с. 78], що може вплинути на розвиток учнівських компетенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що питання дистанційного, змішаного навчання та особистісного розвитку учнів є предметом активних досліджень. Зокрема, Т. Андерсон у своїй праці “The Theory and Practice of Online Learning” розглядає теоретичні основи дистанційного, змішаного навчання та їх вплив на різні аспекти розвитку учнів. М. Г. Мур та Г. Керслі у книзі “Distance Education: A Systems View of Online Learning” аналізують дистанційну освіту як систему, що включає різні компоненти, які впливають на ефективність навчання. Г. Сіменс у своїй статті “Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age” пропонує теорію коннективізму, яка враховує особливості навчання в інформаційному середовищі.

Мета дослідження. Визначити перспективи особистісного розвитку учнів через дистанційне та змішане навчання інформатики, проаналізувати виклики та запропонувати рішення для ефективної реалізації навчального процесу.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукову літературу з питань дистанційного та змішаного навчання та особистісного розвитку учнів.

2. Визначити основні виклики, з якими стикаються учні та викладачі в умовах дистанційного, змішаного навчання інформатики.

3. Розробити рекомендації щодо використання інтерактивних технологій та методик навчання для підтримки особистісного розвитку учнів.

4. Оцінити вплив дистанційного та змішаного навчання на формування основних компетентностей здобувачів освіти учнів.

Об’єктом дослідження є процес дистанційного та змішаного навчання інформатики в закладах загальної середньої освіти.

Предметом дослідження є методи та засоби підтримки особистісного розвитку учнів під час навчання інформатикив в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Дослідження показують, що розвиток критичного мислення є одним з основних завдання в процесі навчання учнів інформатики [2, с. 72–74]. Зокрема, підкреслюється, що впровадження технології критичного мислення створює основу для покращення процесу засвоєння знань у майбутньому. Адже інтерактивні методики орієнтовані не на запам’ятовування, а на усвідомлення процесу пізнання світу, формулювання проблеми та пошук шляхів її розв’язання [5, с. 25–30].

Важливим є також питання ефективності дистанційного та змішаного навчання [5, с. 25–30]. Дослідження вказують на те, що їх використання в освіті має як позитивні, так і негативні аспекти, а ефективність залежить від ряду факторів, таких як мотивація учнів, підвищення кваліфікації викладачів, технічне забезпечення та доступність ресурсів [1, с. 118; 3, с. 49].

Психологічні аспекти дистанційного та змішаного навчання також потребують уваги [2, с. 76]. Важливо враховувати психологічні особливості учнів, їхні потреби та можливості, а також створювати сприятливе навчальне середовище, яке сприятиме їхньому особистісному розвитку.

Одним із основних викликів дистанційного та змішаного навчання є обмежена можливість особистісного спілкування між здобувачами та вчителями [4, с. 346–348; 8, с. 20–24]. Ізоляція та небажання навчатися спостерігається у багатьох учнів. Відсутність прямої комунікації також ускладнює формування довіри та емоційної підтримки, які є важливими для особистісного розвитку.

Потрібно зважити, що учні не завжди мають рівний доступ до технологій, що може створювати бар’єри для навчання [7, с. 198–200]. Усякого роду технічні проблеми, особливо, відсутність інтернету або потрібних технічних пристроїв [3, с. 49], можуть негативно вплинути на якість навчання та можливість учнів активно залучатися до процесу.

Дистанційне та змішане навчання вимагає від учнів високого рівня самостійності, організованості

та відповідальності [7, с. 199; 9, с. 132]. Багато учнів можуть мати труднощі з управлінням своїм часом та навчальними обов'язками, що може призводити до зниження успішності.

Дистанційне та змішане навчання з інформатики уже є складовою освітнього процесу, особливо під час пандемії COVID-19 та під час війни. Використання цифрових ресурсів, таких як онлайн-платформи, інтерактивні програми, відеоуроки та віртуальні лабораторії, значно змінило спосіб навчання учнів.

Дистанційне навчання з інформатики використовує різноманітні освітні платформи, такі як Google Classroom, Moodle, та інші. Це забезпечує:

• доступ до інформації, оскільки учні мають можливість отримувати матеріали з різних джерел, що сприяє розширенню їхніх знань;

• інтерактивні завдання, тести та проекти стимулюють активне навчання, що покращує засвоєння матеріалу.

Цифрові ресурси спонукають учнів до самостійного навчання, оскільки учні можуть планувати своє навчання, обирати теми для дослідження та виконувати завдання у зручному для них темпі; розвиває відповідальність, потребує постійного контролю з боку вчителя та формує в учнів відповідальність за своє навчання.

Цифрові ресурси можуть покращити мотивацію учнів до навчання. Використання відео, графіки та анімацій робить навчання більш цікавим і зрозумілим. Елементи ігор у навчальних платформах підвищують інтерес і залученість учнів. [3, с. 49–52] Дистанційне навчання не позбавляє учнів можливості соціалізуватися. Проєкти та завдання, що виконуються в групах, сприяють розвитку командних навичок та вмінню співпрацювати. Учні можуть ділитися своїми знаннями та досвідом через форуми та чати.

Незважаючи на численні переваги, використання цифрових ресурсів під час дистанційного навчання має й свої виклики:

• інформаційна перевантаженість, оскільки велика кількість доступних ресурсів може створити труднощі у виборі найважливішого;

• технічні труднощі, проблеми з доступом до Інтернету або недостатня комп'ютерна грамотність можуть обмежити можливості учнів.

У цілому, інтеграція цифрових ресурсів у навчання може стати потужним інструментом для розвитку учнів у сучасному світі.

Створення системи підтримки та наставництва може суттєво покращити досвід дистанційного та змішаного навчання. Викладачі можуть організувати регулярні консультації та чати, щоб відповісти на запитання учнів, надати емоційну підтримку та допомогти з організацією навчального процесу.

Навчання учнів навичкам самоосвіти та самоконтролю є важливим аспектом особистісного розвитку в умовах дистанційного та змішаного навчання [7, с. 196–197]. Викладачі можуть пропонувати ресурси для самостійного навчання, такі як онлайн-курси, відео та статті, що допоможуть учням краще засвоювати матеріал. Формування онлайн-спільноти учнів може допомогти зменшити відчуття ізоляції. Викладачі можуть організувати групові проєкти та обговорення, що сприятиме розвитку командних навичок та соціалізації.

Висновки. Дистанційне та змішане навчання нформатики має значний потенціал для особистісного розвитку учнів, але також ставить перед ними ряд викликів. Використання сучасних платформ дистанційного навчання, підтримки та наставництва, розвиток навичок самоосвіти та створення онлайн-спільноти можуть суттєво покращити ефективність навчального процесу.

Для успішної їх реалізації необхідно враховувати такі аспекти:

• технічне забезпечення. тобто забезпечення учнів доступом до необхідних пристроїв та стабільного інтернет-з'єднання;

• методичне забезпечення, що означає розробку якісних методичних розробок;

• психологічну підтримку;

• підготовку викладачів, надання їм необхідних знань та навичок для ефективного викладання в дистанційному та змішаному форматах.

Перспективи дослідження. Подальші дослідження спрямовані на:

1. Розробку нових методик впровадження та використання дистанційного та змішаного навчання у навчальному процесі.

2. Аналіз впливу дистанційного та змішаного навчання на академічну успішність студентів.

3. Продовжувати дослідження та впроваджувати нові підходи для забезпечення якісного навчання в умовах дистанційного та змішаного форматів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галчанська В.В. Переваги та недоліки дистанційного навчання: сучасний вимір. *Українські студії в європейському контексті.* № 8. 2024. С. 118.

2. Зінченко О. Психологічні умови ефективності дистанційної освіти у вищій школі в умовах війни. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* Випуск 13. 2022. С. 71–77.

3. Книш Ю., Гейник Т., Яцюк С., Марценюк І. Гейміфікація на уроках інформатики в початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses*, (4). 2023. С. 48–52. DOI:10.32782/apv/2023.4.8.

4. Котенко А. Д., Марчук О. Д. Дистанційне навчання та цифрові технології. Переваги та недоліки». *Житомирський державний університет імені Івана Франка*. 2022. С. 344–348.

5. Полібіна К.В. Ефективність дистанційних освітніх технологій в умовах пандемії. *Infocommunication and computer technologies.* № 2. 2021. С. 25–30.

6. С.М. Яцюк, М.Я. Хомяк, В.М. Чигрин, А.В. Яцюк, В.Л. Юнчик. Практичне використання STEM-підходу на уроках інформатики у старшій школі. *Педагогічна Академія: наукові записки*. № 11. 2024.

7. Сокол І. М., Стадниченко К. В. Дистанційне викладання інформатики: особливості, проблеми, цифрові інструменти»: ISSN: 2414-0325. *Open education e-enviroment of modern University.* № 10. 2021. С. 191–202.

8. 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.

9. 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.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

COMPONENTS, CRITERIA, AND INDICATORS OF THE READINESS OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS TO FOSTER DIGITAL COMPETENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

УДК 373.51
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.49
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Грушко Р.С.,
orcid.org/0009-0002-2400-4973
аспірант кафедри інформатики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

У статті висвітлено проблему підготовки майбутніх учителів інформатики до формування цифрової компетентності старшокласників у контексті реалізації Концепції Нової української школи та цифрової трансформації освіти. Обґрунтовано необхідність цілісного поєднання педагогічної, методичної, технологічної та рефлексивної підготовки майбутнього вчителя інформатики як агента цифрових змін у закладі освіти. Визначено сутність, структуру та зміст цифрової компетентності старшокласників і майбутніх педагогів, розроблено її компонентно-критеріальну модель. Охарактеризовано п'ять взаємопов'язаних компонентів цифрової компетентності: мотиваційно-ціннісний (виявлення внутрішньої мотивації до цифрової діяльності, усвідомлення її значущості); когнітивно-знаннєвий (оволодіння знаннями з алгоритмізації, програмування, цифрової безпеки, медіаграмотності); діяльнісно-практичний (уміння створювати цифровий контент, застосовувати ІКТ, працювати в команді, розв'язувати практичні проблеми); рефлексивно-аналітичний (здатність до самооцінювання, усвідомлення етичних і безпекових аспектів цифрової діяльності); цифрово-технологічний (вміння ефективно використовувати цифрові інструменти, освітні платформи, сервіси й аналітичні засоби). Зазначено, що формування цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики відбувається через організаційно-педагогічні умови, які передбачають створення цифрового освітнього середовища, інтеграцію ІКТ у навчальні дисципліни, використання STEM- і проєктно-орієнтованих методів, розвиток цифрової культури та рефлексії студентів. У процесі підготовки важливу роль відіграють інтерактивні цифрові платформи (Moodle, Google Classroom, Canva, Tinkercad, GitHub), методи кейс-навчання, створення е-портфоліо, аналітика навчальних даних. Запропонована модель формування цифрової компетентності дозволяє оцінювати рівень готовності майбутніх учителів інформатики до педагогічного використання ІКТ за мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, рефлексивним і цифрово-технологічним критеріями. Визначено три рівні сформованості готовності – низький, середній і високий, що відображають поступовий перехід від епізодичного використання ІКТ до творчо-інноваційного. Результати дослідження підтверджують ефективність організаційно-педагогічних умов формування цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики та визначають перспективи їх подальшої професійної підготовки в умовах цифровізації освіти.

Ключові слова: *цифрова компетентність, майбутній учитель інформатики, старшокласники, організаційно-педагогічні умови, цифрова освіта, компонентно-критеріальна модель, цифрова культура.*

The article explores the organizational and pedagogical conditions for preparing future computer science teachers to foster digital competence in high school students within the framework of the New Ukrainian School and the digital transformation of education. It substantiates the need for an integrated approach that combines pedagogical, methodological, technological, and reflective training of future teachers as agents of digital change in educational institutions. The essence, structure, and content of digital competence for both students and future educators are defined, and a component-criteria model of its formation is developed.

The model comprises five interrelated components: motivational-value (internal motivation for digital learning and understanding its social relevance); cognitive-knowledge (mastery of algorithmization, programming, cybersecurity, and media literacy concepts); activity-practical (skills in creating digital content, applying ICT tools, teamwork, and solving practical problems); reflective-analytical (ability to self-assess, analyze actions in digital environments, and adhere to ethical and safety standards); and digital-technological (effective use of digital tools, learning platforms, and analytical technologies).

The study identifies a set of organizational and pedagogical conditions for developing digital competence in future computer science teachers, including the creation of a digital educational environment, integration of ICT into teacher education curricula, application of STEM and project-based methods, and the development of digital culture and self-reflection among students. Key educational tools such as Moodle, Google Classroom, Canva, Tinkercad, and GitHub support the practical implementation of these conditions.

The proposed model enables the assessment of future teachers' readiness to use ICT pedagogically across motivational, cognitive, practical, reflective, and technological criteria. Three levels of readiness are distinguished–low, medium, and high–illustrating the progression from episodic ICT use to creative and innovative implementation.

The results confirm the effectiveness of the identified conditions for developing digital competence in future computer science teachers and highlight the prospects for improving their professional preparation in the context of education digitalization.

Key words: *digital competence, future computer science teacher, high school students, organizational and pedagogical conditions, digital education, component-criteria model, digital culture.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна освіта України перебуває в активній фазі цифрової трансформації, що зумовлює зміну підходів до змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів. Одним із пріоритетних завдань Нової української школи є формування в учнів цифрової компетентності – здатності критично, безпечно та ефективно використовувати цифрові технології для навчання, спілкування, творчості та професійної діяльності. Цей процес потребує педагогів, які самі володіють високим рівнем цифрової культури, розуміють дидактичний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і здатні інтегрувати їх у навчально-виховний процес.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Особлива роль у цьому процесі належить учителю інформатики, який не лише навчає цифрових інструментів, а й формує світогляд старшокласників у цифровому суспільстві. Саме тому є потреба виокремити компоненти готовності майбутніх учителів інформатики до формування цифрової компетентності старшокласників. Йдеться про створення цілісного цифрового освітнього середовища, оновлення змісту навчальних дисциплін, інтеграцію педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної складових підготовки, а також розвиток у студентів рефлексивної здатності до самооцінювання власної цифрової компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування цифрової компетентності майбутніх учителів, зокрема інформатики, є предметом активних досліджень європейських та українських науковців (J. Tondeur, D. Uerz, R. Krumsvik, E. Instefjord, О. Спірін, Н. Морзе, С. Семеріков та ін.) [10, с. 96]. Однак у контексті підготовки майбутніх учителів інформатики до формування цифрової компетентності старшокласників ця проблема потребує подальшого вивчення.

Цифрова трансформація суспільства вимагає від сучасного педагога не лише володіння технологічними інструментами, а й уміння педагогічно доцільно їх застосовувати, створювати цифрове освітнє середовище, забезпечувати безпечну поведінку учнів та формувати критичне мислення під час роботи з інформацією. У європейській освітній політиці цифрова компетентність визначається як ключова компетентність XXI століття (European Parliament, 2006; OECD, 2021) [17, с. 34].

Європейська комісія розробила рамки DigComp і DigCompEdu, які окреслюють основні напрями цифрової компетентності педагога: інформаційну грамотність, комунікацію, створення цифрового контенту, безпеку, вирішення проблем і професійний розвиток. Модель DigCompEdu (2017) конкретизує три сфери компетентності: професійне зростання в цифровому середовищі, інтеграція ІКТ у навчальний процес і розвиток цифрових умінь учнів. Відтак майбутній учитель інформатики має не лише технічні знання, а й педагогічну методологію формування цифрової грамотності старшокласників, здатність забезпечувати академічну доброчесність і цифрову безпеку [6, с. 253].

Науковці J. Tondeur, R. Krumsvik, E. Instefjord, M. Lindfors наголошують, що цифрова компетентність педагога – це поєднання технологічної, педагогічної та соціокультурної складових (TPACK-підхід) [5, с. 8], а отже, вона виходить далеко за межі суто технічних умінь.

В Україні розвиток цифрової компетентності педагогів визначено стратегічним пріоритетом (Концепція «Нова українська школа», 2016; Цифрова стратегія України-2030, 2021; DigCompUA, 2021; Професійний стандарт учителя, 2020) [9, с. 3963]. Відповідно до цих документів, цифрова компетентність трактується як здатність ефективно й безпечно застосовувати цифрові технології у професійній діяльності, навчанні та житті з дотриманням етичних і правових норм.

Підготовка вчителя інформатики має забезпечувати вміння організовувати цифрове освітнє середовище, створювати інтерактивний контент, використовувати аналітику навчання та адаптивні технології. У межах реформування старшої профільної школи цифрова компетентність розглядається як наскрізна ключова компетентність, що інтегрується в усі освітні галузі.

Учитель інформатики виступає провідником цифрових інновацій, наставником у безпечному використанні цифрових ресурсів і ініціатором міжпредметних STEM-проєктів, які стимулюють розвиток критичного мислення, алгоритмічної культури, медіаграмотності та інженерного мислення. У наукових працях (Н. Морзе, О. Спірін, І. Іванюк, С. Семеріков, О. Кузьмінська та ін.) [15, с. 11] професійна цифрова компетентність учителя інформатики розглядається як інтегративне утворення, що поєднує:

– технологічну складову – володіння сучасними ІКТ, цифровими інструментами, платформами та сервісами;

– педагогічну складову – уміння організувати навчальний процес із використанням цифрових технологій;

– методичну складову – здатність добирати інструменти відповідно до навчальних цілей і вікових особливостей учнів;

– рефлексивну складову – усвідомлення власних можливостей і меж цифрової діяльності, дотримання етичних норм.

Цифрова компетентність учителя інформатики має двовекторний характер: індивідуальний – здатність педагога ефективно діяти у цифровому середовищі; професійно-педагогічний – уміння формувати цифрову компетентність учнів, забезпечуючи розвиток їхніх пізнавальних і творчих здібностей.

Виклад основного матеріалу. У науковій і педагогічній літературі цифрову компетентність старшокласників розглядають як інтегровану особистісну якість, що поєднує знання, уміння, цінності, мотивацію та досвід застосування цифрових технологій для розв'язання навчальних і життєвих завдань (DigComp, DigCompEdu, DigCompUA). На основі узагальнення досліджень (M. Lindfors, J. Tondeur, Н. Морзе, О. Спірін, С. Семеріков, L. Ferrari) та з урахуванням українських освітніх реалій, [7, с. 1542] визначено структуру готовності майбутніх учителів інформатики до формування цифрової компетентності старшокласників, яка складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів і відповідних критеріїв її розвитку.

1) мотиваційно-ціннісний;
2) когнітивно-знаннєвий;
3) діяльнісно-практичний;
4) рефлексивно-аналітичний;
5) цифрово-технологічний.

Розглянемо їх більш детально. Формування цифрової компетентності неможливе без внутрішньої мотивації до професійного саморозвитку та усвідомлення цінності цифрової освіти. Студент має розуміти, що цифрові технології не є самоціллю, а засобом реалізації педагогічних завдань, підвищення ефективності навчання й розвитку учня.

1. **Мотиваційно-ціннісний компонент** визначає внутрішні спонукальні чинники, які впливають на ставлення учня до цифрового навчання. Старшокласник із високим рівнем розвитку цього компонента демонструє пізнавальний інтерес до цифрових інструментів, ініціативність у використанні ІКТ, прагнення до творчості в цифровому середовищі, розуміння важливості цифрової етики та безпеки. Педагогічні умови, що сприяють розвитку мотиваційного компонента: застосування гейміфікації, участь у цифрових проєктах, конкурсах, створення ситуацій успіху, які розкривають потенціал цифрових технологій для самовираження учнів.

Критерієм визначеного компонента є усвідомлення значущості цифрових технологій для саморозвитку, навчання та майбутньої професійної діяльності.

2. **Когнітивно-знаннєвий компонент** охоплює систему теоретичних і практичних знань, необхідних для свідомого, безпечного та ефективного використання цифрових технологій у навчальній, професійній та суспільній діяльності. Його зміст становлять знання про принципи функціонування комп'ютерних систем, алгоритмізацію, кодування та обробку даних, основи програмування, мережеві технології, цифрову безпеку, медіаграмотність і правові норми цифрової взаємодії.

Для формування цього компонента в старшокласників учитель інформатики застосовує проблемно-пошукові, проєктні та STEM-орієнтовані методи навчання, які забезпечують засвоєння знань у контексті практичного використання. Так, під час вивчення теми «Програмування на Python» учні створюють програми для автоматизації розрахунків у фізичних чи математичних задачах, моделювання хімічних реакцій, побудови графіків функцій. У межах STEM-проєктів, наприклад «Climino – контроль мікроклімату в приміщеннях», вони збирають дані з датчиків Arduino, аналізують їх за допомогою бібліотек Pandas чи Matplotlib, роблять висновки на основі цифрових доказів.

При вивченні теми «Цифрова безпека та медіаграмотність» учні створюють відеоролики, онлайн-гайди або інфографіку щодо захисту персональних даних, безпечного користування соціальними мережами, академічної доброчесності в цифровому середовищі. Така діяльність сприяє розвитку критичного мислення, відповідальності та інформаційної культури.

Під час підготовки майбутніх учителів інформатики когнітивно-знаннєвий компонент реалізується через інтеграцію педагогічних і технологічних знань. Студенти вивчають не лише технологічні аспекти (програмування, 3D-моделювання, робототехніка, хмарні сервіси), а й дидактику їх використання. Наприклад, у курсі «Методика навчання інформатики» студенти розробляють навчальні сценарії, у яких поєднують алгоритмічні задачі з елементами гейміфікації або візуального програмування (Scratch, Tynker). У межах курсів «Цифрові технології в освіті» та «Інноваційні педагогічні системи» вони створюють інтерактивні освітні ресурси за допомогою Canva, Genially, Google Sites, навчаються оцінювати якість цифрового контенту, формувати онлайн-заняття у середовищах Moodle чи Google Classroom.

Важливим аспектом когнітивно-знаннєвого компонента є формування у студентів методологічного мислення, що дозволяє аналізувати доцільність використання ІКТ, добирати цифрові інструменти відповідно до педагогічних цілей, розуміти етичні, правові та психолого-педагогічні наслідки цифровізації освіти. Для цього у закладах вищої освіти ефективним є використання кейс-методів, цифрових симуляторів навчальних ситуацій, аналітичних завдань з оцінювання освітніх платформ та аналізу прикладів навчальних кейсів учнів.

Когнітивно-знаннєвий компонент цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики і старшокласників передбачає не лише засвоєння системи знань, а й їх осмислене застосування для розв'язання навчальних і життєвих проблем у цифровому середовищі.

Критерієм визначено володіння знаннями про основи інформаційних технологій, цифрові ресурси, інтернет-безпеку та критичне оцінювання інформації.

3. **Діяльнісно-практичний компонент** цифрової компетентності відображає здатність учнів і майбутніх учителів інформатики практично

застосовувати цифрові технології для розв'язання навчальних, дослідницьких і творчих завдань. Він передбачає сформованість умінь створювати, редагувати, оцінювати та поширювати цифровий контент, ефективно використовувати онлайн-інструменти для спільної діяльності, комунікації, навчання та самоосвіти.

Для старшокласників діяльнісний компонент формується через виконання практичних і творчих завдань, спрямованих на використання цифрових засобів у різних навчальних контекстах. Учні опановують навички створення мультимедійного контенту – презентацій у Canva, Google Slides, Prezi, навчальних відео в Clipchamp, CapCut, Powtoon, інфографіки у Piktochart чи Venngage. На уроках інформатики й у міжпредметних проєктах вони застосовують онлайн-платформи для навчання та співпраці – Google Classroom, Microsoft Teams, Padlet, Miro, а також сервіси для обробки даних і візуалізації результатів (Google Sheets, Tableau, Datawrapper).

У рамках STEM-проєктів старшокласники виконують практичні завдання з 3D-моделювання та програмування, наприклад, створюють у Tinkercad або Blender моделі об'єктів для вивчення фізичних процесів, архітектурних форм чи екологічних систем. Програмування здійснюється мовами Python, Scratch, C++, де учні розробляють симулятори руху планет, системи обліку ресурсів чи мініігри для розвитку логічного мислення. Під час таких занять учитель виступає фасилітатором, який спрямовує учнів на самостійне знаходження рішень і рефлексію власної діяльності.

Для майбутніх учителів інформатики діяльнісний компонент передбачає опанування не лише інструментальних умінь, а й педагогічних способів їх застосування. Студенти навчаються створювати цифрові навчальні ресурси різних типів: інтерактивні робочі аркуші в Wordwall, онлайн-тести у Kahoot і Quizizz, відеоуроки у Loom або Edpuzzle, електронні підручники у Book Creator чи Genially. У процесі навчальних практик вони розробляють цифрові освітні сценарії, у яких інтегрують ІКТ у традиційні предмети, планують дистанційні або змішані уроки, враховуючи дидактичні цілі та рівень цифрової готовності учнів.

Важливою складовою діяльнісного компонента для студентів є створення власного цифрового портфоліо (ePortfolio), що містить приклади виконаних проєктів, відеозаписів уроків, розроблених навчальних матеріалів і результатів самооцінювання за рамкою DigCompEdu. Це не лише демонструє рівень володіння цифровими інструментами, а й формує здатність до планування власного професійного розвитку.

Крім того, діяльнісний компонент включає вміння організовувати спільну цифрову діяльність – від групових проєктів у Google Workspace чи Notion до командної розробки програмних продуктів на GitHub або Replit. Такі практики сприяють розвитку комунікаційних, управлінських і колаборативних навичок, що є невід'ємною частиною сучасної цифрової грамотності.

Діяльнісний компонент цифрової компетентності забезпечує перехід від знань до дій: від розуміння принципів цифрових технологій – до вміння їх ефективно застосовувати в освітній, науковій і професійній діяльності. Для старшокласників це шлях до творчої самореалізації та усвідомлення ролі цифрових технологій у сучасному світі, а для майбутніх учителів інформатики – основа професійної мобільності та готовності діяти як агентів цифрових змін у школі.

Критерієм даного компонента визначення уміння ефективно застосовувати цифрові інструменти для розв'язання навчальних і практичних завдань.

4. **Рефлексивно-аналітичний компонент** цифрової компетентності забезпечує усвідомлене ставлення до власної цифрової діяльності, критичне оцінювання її результатів і постійне вдосконалення навичок.

Для старшокласників цей компонент означає здатність аналізувати власні дії в цифровому середовищі, оцінювати ефективність використання технологій, дотримуватися принципів академічної доброчесності та цифрової безпеки. Учні вчаться визначати, які цифрові інструменти є найдоцільнішими для виконання конкретних завдань, і розуміють можливі ризики їх використання. Ефективними методами формування цього компонента є самооцінювання через чек-листи, ведення цифрових портфоліо або рефлексивних щоденників, участь у дискусіях про етичні ситуації в інтернеті (наприклад, питання плагіату, авторських прав чи кіберетики).

Для майбутніх учителів інформатики рефлексивно-аналітичний компонент проявляється у вмінні критично оцінювати власну педагогічну діяльність у цифровому середовищі, аналізувати якість створених навчальних ресурсів, уроків, цифрових сценаріїв. Важливими інструментами є е-портфоліо, аналітика навчальної взаємодії (Learning Analytics), цифрові журнали професійного розвитку, що дозволяють відстежувати динаміку власної компетентності. Викладачі педагогічних університетів стимулюють розвиток цього компонента через рефлексивні обговорення, аналіз відеофрагментів уроків, метод проєктної рефлексії, коли студенти оцінюють як свої, так і командні результати.

Рефлексивно-аналітичний компонент є важливою складовою цифрової компетентності, адже формує усвідомленість, відповідальність і здатність до саморозвитку, що є однаково необхідним як для старшокласників, так і для майбутніх педагогів цифрової епохи.

Критерієм визначено здатність до самооцінювання та аналізу власної цифрової діяльності, критичне мислення щодо використання технологій.

5. **Цифрово-технологічний компонент** є практичною основою цифрової компетентності, адже відображає здатність ефективно використовувати, поєднувати та адаптувати цифрові технології для навчання, комунікації, творчої діяльності й професійного розвитку.

Для старшокласників цей компонент передбачає володіння базовими цифровими інструментами – від роботи з офісними програмами (Google Workspace, Microsoft Office 365) до використання спеціалізованих освітніх середовищ (Classroom, Moodle, Kahoot, Canva, Scratch, Tinkercad). Учні набувають умінь шукати, опрацьовувати й структурувати інформацію, створювати цифровий контент різних типів (текстовий, графічний, аудіовізуальний), розробляти та тестувати програмні продукти, управляти власними цифровими проєктами. Зокрема, вони застосовують технології 3D-моделювання, програмування, робототехніки, віртуальної та доповненої реальності, що формує у них глибоке розуміння сучасних цифрових процесів і підґрунтя для майбутньої професійної діяльності.

Для майбутніх учителів інформатики цифрово-технологічний компонент має подвійний зміст: з одного боку – це оволодіння технологічними навичками на рівні розробника й користувача, а з іншого – уміння педагогічно обґрунтовано інтегрувати ІКТ у навчальний процес. Студенти опановують інструменти для створення інтерактивного контенту (Genially, Book Creator, Nearpod), електронних курсів (Moodle, Google Classroom), онлайн-опитувань (Mentimeter, Quizizz, Edpuzzle), а також сучасні технології аналітики навчання, адаптивного навчання та хмарних обчислень. Вони навчаються розробляти цифрові освітні ресурси, здійснювати їх технічну підтримку, використовувати середовища програмування (Python, JavaScript, Scratch), платформи 3D-моделювання (Blender, Fusion 360), а також сервіси для командної розробки (GitHub, Replit).

Цифрово-технологічний компонент також охоплює цифрову грамотність і кіберкультуру: дотримання правил безпеки в мережі, захист персональних даних, розуміння принципів авторського права, цифрової етики та інформаційної гігієни.

Цифрово-технологічний компонент є інтегративною ланкою між знаннями, уміннями й цінностями. Для старшокласників він формує основу практичного володіння цифровими інструментами в навчанні та повсякденному житті, а для майбутніх учителів інформатики – забезпечує професійну готовність створювати, упроваджувати й супроводжувати цифрове освітнє середовище, виступаючи провідниками цифрових трансформацій у сучасній школі.

Критерій: здатність створювати, адаптувати та інтегрувати цифрові ресурси у навчальну та проєктну діяльність.

Для визначення якісних характеристик критеріїв необхідно виокремити рівні сформованості цифрової компетентності, що відображають ступінь оволодіння знаннями, уміннями, цінностями та досвідом цифрової діяльності. Рівні дають змогу оцінити динаміку розвитку цифрової компетентності як у старшокласників, так і у майбутніх учителів інформатики, а також визначити ефективність педагогічних умов і методик підготовки. Залежно від глибини розуміння цифрових процесів, самостійності дій та усвідомленості використання технологій, зазвичай розрізняють чотири рівні сформованості:

– початковий (репродуктивний) – характеризується фрагментарними знаннями, елементарними навичками роботи з цифровими інструментами, відсутністю усвідомленої стратегії використання технологій;

– середній (операційний) – передбачає уміння застосовувати цифрові технології для виконання стандартних завдань, часткове розуміння принципів їх роботи, потребу в педагогічній підтримці;

– достатній (продуктивний) – відображає сформованість стійких навичок самостійного використання цифрових засобів для навчання, комунікації та творчості, здатність інтегрувати ІКТ у різні види діяльності;

– високий (творчо-інноваційний) – характеризується цілісним володінням цифровими технологіями, критичним і творчим їх використанням, умінням створювати нові цифрові продукти, аналізувати дані, забезпечувати безпеку й етику цифрової поведінки.

Таке рівневе розмежування дає можливість здійснювати діагностику, моніторинг і корекцію процесу формування цифрової компетентності, а також визначати напрями індивідуального розвитку кожного здобувача освіти чи майбутнього педагога.

Розглянемо узагальнену характеристику рівнів готовності майбутніх учителів інформатики до формування цифрової компетентності старшокласників у таблиці 1.

Висновки. У результаті дослідження теоретично обґрунтовано й практично підтверджено ефективність організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів інформатики до формування цифрової компетентності старшокласників у контексті реалізації Концепції Нової української школи та цифрової трансформації освіти.

Визначено сутність проблеми, яка полягає у необхідності цілісного поєднання педагогічної, методичної, технологічної та рефлексивної підготовки майбутніх учителів інформатики для забезпечення їхньої готовності до розвитку цифрової компетентності учнів старшої школи. Така

Таблиця 1

Рівень	Характеристика
Високий (творчо-інноваційний)	Майбутній учитель інформатики вільно володіє цифровими технологіями, уміє творчо інтегрувати ІКТ у навчальний процес, розробляє власні цифрові освітні ресурси та методики, забезпечує безпечне, етичне й педагогічно доцільне використання технологій. Демонструє лідерство у цифрових ініціативах, консультує колег, здатний формувати в старшокласників цифрову культуру, критичне мислення та відповідальну поведінку в мережі.
Середній (операційно-продуктивний)	Майбутній учитель володіє основними цифровими інструментами, здатний застосовувати їх для розв'язання педагогічних завдань, створення навчальних матеріалів, організації онлайн-комунікації. Розуміє значення цифрової компетентності в освіті, але потребує методичної підтримки для більш глибокої інтеграції ІКТ у власну педагогічну діяльність і розроблення цифрових проєктів.
Низький (репродуктивний)	Майбутній учитель володіє фрагментарними знаннями про цифрові технології, використовує їх епізодично та переважно для побутових або окремих навчальних цілей. Недостатньо орієнтується у цифрових освітніх платформах, має обмежене уявлення про педагогічні можливості ІКТ, демонструє низьку мотивацію до саморозвитку у сфері цифрової грамотності та недостатнє усвідомлення етичних і безпекових аспектів цифрового середовища.

інтеграція сприяє переходу від репродуктивного засвоєння знань до діяльнісно-творчої реалізації цифрових навичок у навчальному процесі.

Обґрунтовано теоретичні засади формування цифрової компетентності на основі міжнародних рамок (DigComp, DigCompEdu, DigCompUA), документів Європейської комісії, OECD, UNESCO та вітчизняних нормативних актів. Визначено, що цифрова компетентність майбутнього вчителя інформатики є ключовою умовою його професійної мобільності, інноваційності та здатності бути агентом цифрових змін у шкільному середовищі.

Розроблено компонентно-критеріальну модель формування цифрової компетентності, до складу якої входять п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісний, що відображає усвідомлене ставлення до цифрової діяльності, позитивну мотивацію до саморозвитку в цифровому середовищі; когнітивно-знаннєвий, який охоплює систему знань про принципи роботи інформаційних систем, алгоритмізацію, програмування, цифрову безпеку та медіаграмотність; діяльнісно-практичний, що забезпечує формування навичок створення цифрового контенту, роботи з даними, моделювання, програмування, командної взаємодії; рефлексивно-аналітичний, який формує здатність до самооцінювання, критичного аналізу власної цифрової діяльності, дотримання етики та академічної доброчесності; цифрово-технологічний, що передбачає ефективне використання сучасних інструментів, цифрових платформ і сервісів у навчальній та педагогічній практиці.

Показано взаємозв'язок між рівнями сформованості цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики та їхньою готовністю до формування цифрової грамотності учнів. Високий рівень характеризується творчим і безпечним використанням ІКТ, здатністю створювати цифрові освітні продукти, організовувати навчання в цифровому середовищі та виступати лідером цифрових ініціатив.

Удосконалено систему організаційно-педагогічних умов, що забезпечують розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики: створення цифрового освітнього середовища у закладах вищої освіти; інтеграцію ІКТ у професійну підготовку; впровадження проєктних і STEM-орієнтованих підходів; розвиток цифрової культури, рефлексії та методичної творчості студентів.

Практична значущість результатів полягає у можливості застосування запропонованої моделі та системи умов у педагогічних університетах для вдосконалення програм підготовки вчителів інформатики, розроблення критеріїв оцінювання цифрової готовності студентів і впровадження курсів із цифрової педагогіки.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на експериментальну перевірку ефективності розробленої моделі в різних освітніх контекстах, створення цифрових тренінгових платформ, інструментів самооцінювання цифрової компетентності та вивчення впливу штучного інтелекту на підготовку майбутніх педагогів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. European Commission. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017.

2. Ferrari A., Punie Y., Redecker C. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Seville : JRC-IPTS, 2013.

3. Fullan M., Langworthy M. A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. London : Pearson, 2014.

4. Instefjord E. J., Munthe E. Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 67. P. 37-45.*

5. Kivunja C. Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. International *Journal of Higher Education.* 2015. Vol. 4, № 1. P. 1–11.

6. Krumsvik R. Teacher educators' digital competence. Nordic Journal of Digital Literacy. 2020. Vol. 15, № 4. P. 241–259.

7. Lindfors M., Pettersson F., Olofsson A. D. Conditions for professional digital competence: The teacher educators' view. *British Journal of Educational Technology*. 2021. Vol. 52, № 4. P. 1535–1550.

8. OECD. Digital Education Outlook: Teaching, Learning and Assessment in the Digital Age. Paris: OECD Publishing, 2023.

9. Tondeur J., Lindfors M., Pettersson F. The He DiCom framework: Higher education teachers' digital competencies. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28, № 4. P. 3957–3974.

10. Uerz D., Volman M., Kral M. Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology. *Teaching and Teacher Education.* 2018. Vol. 73. P. 93–101.

11. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers (Version 4). Paris: UNESCO Publishing, 2023.

12. Концепція «Нова українська школа». Затверджено рішенням Колегії МОН України від 27 жовтня 2016 р. № 6/19-2.

13. Кузьмінська О. Г., Гужва В. М. Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85, № 5. С. 98–110.

14. Ляшенко О. І., Топузов О. М. (ред.). Цифровізація освіти: виклики та перспективи. Київ : Педагогічна думка, 2022. 312 с.

15. Морзе Н. В., Іванюк І. В., Варченко-Троценко Л. О. Цифрова компетентність сучасного вчителя: структура, діагностика, розвиток. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Т. 77, № 3. С. 1–15.

16. Професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 23.12.2020 № 2736.

17. Рамка цифрової компетентності для громадян України (DigCompUA). Київ : МОН України, 2021. 64 с.

18. Семеріков С. О., Словак К. І., Теплицький І. О. Формування цифрової культури майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Проблеми сучасного підручника*. 2022. Вип. 28. С. 45–58.

19. Спірін О. М. Теоретико-методичні засади формування цифрової компетентності майбутнього вчителя. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2021. Т. 84, № 2. С. 13–27.

20. Стратегія цифрової трансформації освіти і науки України на період до 2030 року. Київ : МОН України, 2021. 48 с.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ КНР

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN MUSIC LESSONS IN A PRIMARY SCHOOL IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

УДК 378.4:005.8:005.332
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.50
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Ду Фенін,
orcid.org/0009000300753360
аспірант кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Статтю присвячено дослідженню проблеми використання цифрових технологій на уроках музичного мистецтва в початковій школі Китайської Народної Республіки. Визначено, що впровадження цифрових технологій відкриває нові можливості для розвитку музичних здібностей молодших школярів, стимулює їхню творчу активність і підвищує інтерес до музики. Метою статті є розкриття теоретичних засад застосування цифрових технологій у процесі навчання музичного мистецтва в початковій школі КНР. З'ясовано, що цифрові музичні технології є результатом інтеграції традиційного музичного мистецтва, сучасної науки та освітніх інновацій.
Установлено, що в Китаї цифрові технології спочатку почали впроваджувати у сфері вищої музичної освіти, а згодом їх використання поширилося на середню і початкову школу. У Стандартах навчальної програми з обов'язкової освіти з мистецтв в КНР визначено, що в 1 і 2 класах передбачено залучення учнів до співу, грі на музичних інструментах, слухання музики, ситуативного виконання та відкриття музики в навколишньому середовищі тощо; у 3-7 класах – до співу, грі на музичних інструментах, оцінювання музичних творів та написання коментарів, хореографії, виступів з музично-драматичними виставами. У всіх видах музичної діяльності активно застосовуються цифрові технології. Це зумовило трансформацію традиційної моделі музичного навчання та надало педагогам нові ефективні інструменти для організації освітнього процесу. Сучасні цифрові засоби охоплюють широкий спектр апаратного й програмного забезпечення – мобільні пристрої, навчальні платформи, спеціалізовані додатки, системи MIDI, цифрове аудіо тощо. Їх інтеграція з традиційними методами та формами роботи підвищує ефективність музичного навчання, робить його більш динамічним і креативним. Результати досліджень свідчать, що використання цифрових технологій у музичній освіті початкової школи сприяє розвитку музичної грамотності учнів, формуванню навичок нотного письма, ритмічного відчуття, розуміння мелодії, інструментального й вокального виконання, а також творчих умінь у процесі створення власних композицій.

Ключові слова: *цифрові технології, музика, музичне мистецтво, початкова школа, Китайська Народна Республіка.*

The article is devoted to the study of the use of digital technologies in music education lessons in primary schools of the People's Republic of China. It has been determined that the introduction of digital technologies opens up new opportunities for the development of pupils' musical abilities, stimulates their creative activity, and increases their interest in music. The purpose of the article is to reveal the theoretical foundations of applying digital technologies in teaching music art in Chinese primary schools.
The Standards for the Compulsory Arts Education Curriculum in the PRC stipulate that in grades 1 and 2, pupils should be involved in singing, playing musical instruments, listening to music, situational performance, and discovering music in their environment, etc.; in grades 3-7, pupils should be involved in singing, playing musical instruments, evaluating musical works and writing comments, choreography, and performing in musical and dramatic performances. Digital technologies are actively used in all types of musical activities. It has been found that digital music technologies represent the integration of traditional musical art, modern science, and educational innovations. It is established that in China, digital technologies were first introduced in institutions of higher music education and later spread to secondary and primary schools. This process transformed the traditional model of music education and provided teachers with fundamentally new and effective tools for organizing the learning process. Modern digital tools include a wide range of hardware and software – mobile devices, educational platforms, specialized applications, MIDI systems, digital audio, and others. Their integration with traditional teaching methods and forms enhances the effectiveness of music education, making it more dynamic and creative. Research findings indicate that the use of digital technologies in primary school music education significantly contributes to the development of students' musical literacy, note-writing skills, sense of rhythm, melodic understanding, instrumental and vocal performance, as well as creativity in composing their own musical works.
Key words: *digital technologies, music, music art, primary school, People's Republic of China.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Цифровізація сьогодні охоплює процес вивчення китайськими учнями всіх навчальних предметів у школі. Особливого значення застосування цифрових технологій набуває на уроках музичного мистецтва в початкових класах, адже саме на цьому етапі навчання закладається підґрунтя для накопичення дітьми первісного емоційно-естетичного досвіду, а використання цих технологій відкриває нові можливості для розвитку музичних здібностей маленької особистості, розвитку її творчої активності й інтересу до музики. У світлі цього проблема використання цифрових технологій на уроках музичного мистецтва в початковій школі КНР набуває надзвичайної актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі розкрито окремі питання, пов'язані з визначеною проблемою. Зокрема, виявлено педагогічні умови ефективного використання цифрових інструментів у початковій музичній освіті (Лю Іхан, Кріштіан Йожа, Бернадетт Кісс та ін.); проаналізовано можливості використання

музичних ігор у навчальному процесі (Брі'Енн Райт, Ю-Сюань Ван та ін.); запропоновано авторську методику використання цифрових технологій на уроках музичного мистецтва в умовах змішаного навчання (Чжоу Ань); схарактеризовано сучасну практику використання навчально-інструментальних інтернет-ресурсів у підготовці майбутніх учителів музики (Лі Хайцзюань).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відзначаючи значний внесок науковців у вивчення вищезазначених питань, слід водночас зауважити, що дотепер залишається недостатньо дослідженою проблема використання цифрових технологій на заняттях музичного мистецтва в початкових класах китайських шкіл.

Мета статті – розкрити теоретичні засади проблеми використання цифрових технологій на уроках музичного мистецтва в початковій школі КНР.

Як установлено в дослідженні, стандарти музичної програми на різних етапах шкільної освіти дещо відрізняються, але всі вони містять ключову ідею про те, що на уроках музичного мистецтва необхідно забезпечувати вивчення, відкриття, цінування школярами художньої чарівності музики, розвивати в них стійкий інтерес до музичного мистецтва, залучення до якого допомагає відчути його красу, сприяти досягненню гармонії тіла, душі й розуму, формуванню характеру та почуттів. Захоплення учнями музикою педагоги мають використовувати як рушійну силу в музичній освіті, мотивувати їх до відчуття високої естетики музики, розвитку любові до неї та творчого мислення [5, с. 6].

Важливими тенденціями розвитку сучасної музичної педагогіки в КНР є, з одного боку, збереження й подальший розвиток традиційної музичної культури, а з іншого, – творче використання перспективних ідей та досвіду зарубіжних фахівців [9; 10]. Як відзначається в науковій літературі, цифрові музичні технології виникли в Європі, Сполучених Штатах, Японії та інших розвинених країнах, де знання про ці технології знаходяться на високому рівні. Зокрема, у розвинених європейських країнах та в США активно впроваджують комп'ютерну музику та інші цифрові технології в процес навчання. Китайським фахівцям також став у пригоді затверджений Конгресом США Закон про американську освіту (2000), на основі якого було розроблено Національний стандарт мистецької освіти. Це був перший такий національний стандарт, складений закладами освіти за підтримки федерального уряду, який охоплює чотири основні дисципліни (танці, музику, образотворче мистецтво та драму) та спрямовується на підготовку майбутніх працівників, які мають стати конкурентоспроможними на світовому економічному ринку у XXI столітті [1; 4; 6; 8].

Уточнимо, що в КНР спочатку цифрові технології в галузі музичної освіти почали застосовувати в закладах вищої музичної освіти та університетах. Важливий крок у цьому плані зробила Пекінська центральна музична компанія разом з фірмою Central Music Technology, що стала першим китайським виданням про комп'ютерну музику. Викладачі консерваторій та музичних кафедр університетів зробили вагомий внесок у розробку навчальних програм у галузі цифрової музики [5, с. 5]. Поступово цифрові технології почали активно застосовувати в музичній освіті закладах середньої освіти КНР.

Пейвей Чжан і Сінь Су зазначають, що інтеграція традиційного музичного мистецтва, сучасної науки й освітніх технологій породила цифрові музичні технології, які дали змогу принципово змінити традиційну модель музичної освіти в середній школі та представити педагогам принципово новий, ефективний досвід навчання учнів на заняттях з музичного мистецтва. У світлі цього інтеграція музичної освіти із сучасними цифровими технологіями є важливим напрямом розвитку музичної педагогіки середньої школи в КНР [5, с. 12].

Учені (Лю Іхан, Крістіан Йожа, Бернадетт Кісс, Чан Ван Куонг, Норберт Сабо, Тун Зау Оо) також підкреслюють, що активний розвиток і зростання доступності цифрових технологій стали причиною постійного збільшення кількості вчителів, які використовують цифрові інструменти на своїх музичних заняттях, а також розширення діапазону наукових пошуків, присвячених проблемі інтеграції цих технологій у шкільну музичну освіту [7, с. 1]. Продовжуючи далі розвивати цю думку, М. Ф. Райс уточнює, що цифрові інструменти охоплюють широкий спектр апаратного та програмного забезпечення (мобільні пристрої, веб-платформи тощо) і додатків, а це дозволяє постійно покращувати практику викладання й навчання музики учнів початкової школи [6, с. 75].

Пейвей Чжан і Сінь Су Су, відзначаючи велику роль цифрових технологій у розвитку музичної педагогіки, наголошують, що вони мають значні дидактичні можливості. Різні цифрові музичні технології (MIDI, цифрове аудіо та інші нові музичні носії), які інтегруються з традиційними методами й засобами навчання в музичному класі школи, дають учням змогу підвищити ефективність музичної освіти, зокрема навчати їх чітко відчувати ритм під час виконання музичного твору. Відзначимо, що багато навчальних модулів у китайській школі передбачають вивчення школярами ударних інструментів та здійснення супроводу мелодій різними ударними інструментами. Раніше існувала проблема щодо зібрання в школі потрібних ударних інструменти, наприклад гонгу й барабанного дропу для пекінської опери. Але за відсутності цих інструментів школярам просто демонстрували відповідні відео, а такий прийом не відрізнявся особливою ефективністю. Змінити ситуацію на краще

дозволило застосування технології MIDI (Musical Instrument Digital Interface – цифровий інтерфейс музичних інструментів). Автори також відзначають, що в китайських школах ці технології, крім використання на уроках музичного мистецтва, активно застосовують у позакласних заходів, які мають супроводжуватися цифровою музикою. Наприклад, школярі під керівництвом педагогів створюють нові розважальні програми, проводять такі інноваційні культурні заходи, як дубляж фільмів і телепередач, виступи музичних ансамблів для мобільних телефонів тощо [5, с. 4].

Зауважимо, що в китайській школі цифрові технології важливу роль виконують на заняттях з музичного мистецтва в початкових класах. Уточнимо, що в КНР до початкової школи (小学) відносять перші шість класів, тобто в ній протягом 6 років навчаються діти приблизно з 6 до 12 років. У 2022 році в КНР було прийнято нові Стандарти навчальної програми з обов'язкової освіти з мистецтв, де ключовим принципом було визначено ідея забезпечення міждисциплінарної інтеграції музики та інших близьких видів мистецтва. У цьому документі виокремлено такі два етапи, які мають відношення до початкової школи:

1. *Викладання музичного мистецтва в 1–2 класах*. Для цього етапу визначено такі основні навчальні завдання: «цікавий» спів і гра на музичному інструменті, слухання музики, ситуативне виконання та відкриття музики в навколишньому середовищі. На зазначеному етапі навчання передбачається вивчення учнями таких основних тем: співи, музичні ігри, виконання пісень, декламація дитячих віршів, декламація старовинних віршів, танці, творче моделювання, оцінка слухання, ритмічні рухи під музику, танець жестів, музична драма, музичне оповідання, спів та оплески, гра на постукування, слухання звуків, дитячі пісні та танці, виступи з піснями й танцями перед аудиторією, короткі музичні драми, казкові драми, ідіоматичні драми, драми з тексту підручників.

2. *Викладання музичного мистецтва та інших споріднених видів мистецтва у 3-7 класах*. Для цього етапу визначено такі основні навчальні завдання: оцінка слухання музичних творів та коментарі, сольний та спільний спів, сольний та спільний виступ, хореографія та презентація, невеликі музично-драматичні вистави та дослідження ролі музики в житті. На цьому етапі уроки музики інтегруються з іншими видами мистецтва, зокрема з такими: танці, драма, традиційна опера, кіно та образотворче мистецтво [13].

Як свідчать результати проведених досліджень, упровадження цифрових інструментів у музичну освіту учнів початкової школи значно активізує набуття ними теоретичних, практичних та творчих музичних навичок. Зокрема, спостерігається значний прогрес у музичній грамотності (написання нот, відчуття ритму, розуміння мелодії) дітей, розпізнаванні ними висоти звуку й ритму, інструментальному й вокальному виконанні, демонстрації навичок читання з листа, творчості й майстерності створення композиції [7, с. 16, 17].

Схожі висновки на основі аналізу результатів досліджень було сформульовано Лізою Лі та І Ліу які зазначили, що цифрові технології суттєво впливають на мультисенсорне навчання, зокрема на те, як учні сприймають музику, допомагають їм зрозуміти сутність абстрактних музичних термінів (високі ноти, ритм, музична структура тощо). Загалом сьогодні в початковій школі КНР відбувається ломка традиційної моделі музичної освіти, а також реалізуються нові методи навчання на основі застосування цифрових технологій, що дає змогу системно поєднувати звук, рух та зір з цифровими технологіями [2].

Дидактичну цінність цифрових технологій як засобу здійснення музичної освіти в початковій школі підтверджують й інші автори. Так, Хе Юй-чжень використовував програмне забезпечення Scratch для викладання теми «Ритм музики» у початковій школі. Отримані результати засвідчило ефективність проведеної роботи [11].

Інтерес представляють також доробки таких учених, як Ван І-Сюань та Чжуан Я-Чу. За даними проведених дослідниками наукових розвідок визначено, що впровадження відповідних цифрових навчальних матеріалів (електронні книги, інтерактивний контент, гейміфіковані модулі тощо) в музичну освіту школярів значно покращує її ефективність. Зокрема, отримані результати дозволили авторам зробити такі висновки: учителі музичного мистецтва можуть ефективно узгоджувати цифрові ресурси з навчальними цілями, підвищуючи гнучкість й якість викладання; цифрові матеріали підвищують інтерес та активізують участь учнів в процесі навчання музики, тоді як самостійне навчання забезпечує індивідуальну навчальну траєкторію в оволодіннні музичним мистецтвом; учні краще справлялися з уроками, заснованими на знаннях, ніж з уроками, заснованими на навичках, особливо за відсутності керівництва вчителя в контексті самостійного навчання. При цьому для оптимізації результатів музичної освіти учнів цифровий контент і навчальні стратегії мають бути адаптовані до характеру поставленої навчальної мети [12].

Для китайських науковців значну цінність представляють також результати зарубіжних фахівців, які використовували цифрові технології на заняттях з музичного мистецтва. Наприклад, італійські фахівці (Федеріко Аванзіні, Дієго Весковія, Мікеле Джеронацзоб та інші) на уроках музичного мистецтва застосовували технологію віртуальної реальності, щоб надало учням початкової школи можливості для захопливого вивчення музичного твору та його виконання. Зокрема, школярі

були залучені до оціночного дослідження з ідентифікації та вивчення музичних жанрів за допомогою багатоплатформного мобільного додатку під назвою VR4EDU. Діти були занурені в атмосферу музичних виступів різних жанрів (класика, кантрі, джаз, свінг), переміщаючись у кількох музичних кімнатах. Отримані дані засвідчили, що інтеграція віртуальної реальності в музичні курси забезпечує школярам кращу залученість та сприйняття музики порівняно з традиційними методами навчання [3, с. 15].

Висновки і перспективи дослідження. Отже, можна підсумувати, що в сучасній початковій школі Китаю цифрові технології стали невід'ємною складовою уроків музичного мистецтва, а це забезпечило оновлення змісту освіти цього навчального предмета, форм і методів його викладання відповідно до сучасних вимог. Застосування зазначених технологій забезпечує інтерактивність, наочність та індивідуалізацію освітнього процесу, активний музичний розвиток учнів молодших класів. Упровадження мультимедійних засобів, інтерактивних платформ, цифрових додатків та інших цифрових інструментів у музичну освіту школярів 1-6 класів дозволяє значно розширити можливості сприйняття музики маленькою особистістю, активізувати її пізнавальну діяльність, розвинути музичний слух, чуття ритму та творчу уяву, удосконалити музично-виконавську діяльність.

У подальшому дослідженні передбачається проаналізувати різні авторські методики викладання музичного мистецтва з використанням цифрових технологій у початковій школі КНР.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Goals 2000: Educate America Act. URL: https://usma.org/laws-and-bills/goals-2000-educate-america-act#locale-notification.

2. Lee Liza, Liu Yi-Yi. Integrating Digital Technology Systems into Multisensory Music Education: A Technological Innovation for Early Childhood. *Applied System Innovation*. 2025. No. 8. URL: https://doi.org/10.3390/asi8050125.

3. Mobile virtual reality for musical genre learning in primary education / E. D. Innocenti etc. *Computers&Education*. 2019. No. 139. P. 102–117.

4. Patston T., Waters L. Positive instruction in music studios: introducing a new model for teaching studio music in schools based upon positive psychology. *Psychology of well-being*. 2015. No. 5(1). DOI: https://doi.org/10.1186/s13612-015-0036-9.

5. Peiwei Zhang, Xin Su. Application of Digital Music Technologyin Music Pedagogy. *International Journal of Engineering and Technology*. 2017. Vol. 12, No. 12. P. 4–13.

6. Rice M. F. Information and communication technologies and the global digital divide: Technology transfer, development, and least developing countries. *Comparative Technology Transfer and Society.* 2003. No. 1(1). P. 72–88.

7. The Use and Effectiveness of Digital Tools in Elementary Music Education: A Systematic Review / Liu Yihan etc. *Music & Science*. 2025. Vol. 8. P. 1–23.

8. Zandén O., Thorgersen C. F. Teaching for learning or teaching for documenta-tion? music teachers' perspectives on a swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education*. 2015. No. 32(1). P. 37–50.

9. Ткачова Н. О. Порівняльна характеристика поглядів китайських та українських учених щодо визначення суті, структури та змісту музичної культури особистості. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. Вип. 52. С. 34-41.

10. Ткачова Н. О. Кін О. М., Попова О. В. Застосування творчих доробок К. Орфа, З. Кодая, Е. Жак-Далькроза в музичній педагогіці КНР. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57. Т. 2. С. 22–25.

11. 何育真。資訊教育議題融入國小藝術領域音樂節奏教學之研究。關渡. 音樂學刊. 2021. No. 33. P. 25–65.

12. 王怡萱, 莊雅筑. 運用數位教材結合不同教學策略輔助國小音樂學習初探. 2025 數位學習與教育科技國際研討會於 2025 年 06 月 04 日假國立政治大學公共行政與企業管理教育中心舉辦. URL: https://www.cacet.org/wp-content/uploads/2025/07/20250423869.pdf.

13. 義務教育藝術課程標準 (2022年版). URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582364678888.pdf

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ «ВИКЛАДАЧ–СТУДЕНТ»

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION “TEACHER–STUDENT”

УДК 378.147:004
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.51
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Євдокимова А.В.,
orcid.org/0009-0004-8939-9528
викладач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету

У статті досліджено роль інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у трансформації педагогічної взаємодії між викладачем і студентом у системі вищої освіти, зокрема в аграрних університетах. Розглянуто теоретичні засади цифровізації освітнього процесу та практичні аспекти впровадження сучасних технологічних рішень у навчальну діяльність. Проаналізовано нові моделі комунікації у цифровому середовищі, які змінюють традиційну роль викладача як основного джерела знань на роль фасилітатора, наставника та координатора освітнього процесу.

Особливу увагу приділено інтеграції платформ дистанційного та змішаного навчання (Moodle, Google Classroom), використанню засобів відеокомунікації (Zoom, Microsoft Teams), віртуальних лабораторій і симуляторів, а також інтерактивних сервісів (Kahoot, Mentimeter, Padlet), які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів. Висвітлено можливості цифрових технологій у формуванні партнерських взаємин між викладачем і студентом, підвищенні автономності, саморегуляції та відповідальності за результати навчання.

У межах дослідження проаналізовано психолого-педагогічні аспекти цифрової взаємодії: підтримку внутрішньої мотивації, розвиток комунікативної та критичної компетентностей, уміння працювати в команді у віртуальному середовищі. Визначено, що ефективне використання ІКТ сприяє формуванню цифрової культури майбутніх фахівців аграрної галузі, розширює доступ до навчальних ресурсів і стимулює інноваційне мислення.

Разом з тим, у статті окреслено низку викликів цифровізації освіти — інформаційне перевантаження, цифрову нерівність, труднощі технічного забезпечення та ризики зниження емоційного контакту між учасниками освітнього процесу. Автор підкреслює необхідність педагогічного супроводу використання ІКТ, розвитку цифрової компетентності викладачів і створення умов для безперервного професійного навчання в умовах цифрового середовища.

У статті обґрунтовано перспективи подальшого розвитку цифрових освітніх технологій у напрямі гібридних та дистанційних моделей навчання, адаптації освітніх програм до нових форматів роботи, упровадження адаптивних систем оцінювання та персоналізованих траєкторій навчання. Отримані результати свідчать, що цифрова трансформація освіти є не лише технологічним, а насамперед педагогічним процесом, який потребує стратегічного підходу та зваженого управління змінами.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, педагогічна взаємодія, викладач, студент, цифровізація освіти, аграрний університет, дистанційне навчання, віртуальні лабораторії, цифрова компетентність.*

The article explores the role of information and communication technologies (ICT) in transforming pedagogical interaction between teachers and students in higher education, particularly in agricultural universities. Theoretical foundations of the digitalization of the educational process and practical aspects of implementing modern technological solutions in teaching are examined. The paper analyzes new models of communication in the digital environment, which redefine the traditional role of the teacher from a primary source of knowledge to that of a facilitator, mentor, and coordinator of the learning process.

Special attention is given to the integration of distance and blended learning platforms (Moodle, Google Classroom), the use of video conferencing tools (Zoom, Microsoft Teams), virtual laboratories and simulators, as well as interactive services (Kahoot, Mentimeter, Padlet), which enhance students’ cognitive engagement. The potential of digital technologies in building partnership-based teacher–student relationships, promoting autonomy, self-regulation, and responsibility for learning outcomes is highlighted.

The study also focuses on the psychological and pedagogical aspects of digital interaction: maintaining internal motivation, developing communication and critical thinking competencies, and fostering teamwork skills in a virtual environment. It is determined that the effective use of ICT contributes to forming the digital culture of future agricultural specialists, expanding access to educational resources, and stimulating innovative thinking.

At the same time, the article identifies several challenges of education digitalization, such as information overload, digital inequality, technical limitations, and the risk of reduced emotional connection between participants in the learning process. The author emphasizes the importance of pedagogical support for ICT implementation, the development of teachers’ digital competence, and the creation of conditions for continuous professional growth in a digital environment.

The article substantiates the prospects for further development of digital educational technologies, particularly through hybrid and distance learning models, adaptation of educational programs to new learning formats, implementation of adaptive assessment systems, and personalized learning trajectories. The findings demonstrate that the digital transformation of education is not merely a technological but primarily a pedagogical process that requires a strategic approach and thoughtful management of change.

Key words: *information and communication technologies, pedagogical interaction, teacher, student, education digitalization, agricultural university, distance learning, virtual laboratories, digital competence.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій у всі рівні освітнього процесу. Зміна технологічних, соціальних і культурних контекстів зумовила переосмислення ролі педагога і студента як рівноправних суб'єктів навчання, об'єднаних у спільний цифровий простір. Педагогічна взаємодія, яка раніше базувалася переважно на безпосередньому особистісному спілкуванні, нині набуває нових форм, де технології виступають посередником і водночас інструментом формування освітніх смислів.

Використання ІКТ у навчальному процесі вищої школи, зокрема аграрних університетів, дозволяє не лише модернізувати форми подання матеріалу, а й створити умови для розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Цифрові платформи (Moodle, Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams, AgrarLMS) забезпечують гнучкість навчання, можливість інтерактивної комунікації, індивідуалізації освітнього маршруту студента, що відповідає сучасним вимогам до якості вищої освіти [1, с. 23].

Попри очевидні переваги, впровадження ІКТ в освітній процес породжує низку нових викликів: зниження рівня безпосереднього емоційного контакту між викладачем і студентом, складність підтримання мотивації в умовах дистанційного навчання, ризики формального засвоєння матеріалу без рефлексії. Тому актуальним є вивчення того, яким чином ІКТ трансформують педагогічну взаємодію «викладач–студент» і які педагогічні механізми забезпечують збереження її гуманістичного змісту.

У системі аграрної освіти, що поєднує теоретичну підготовку та практичне навчання, значення ІКТ має особливу вагу. Сучасні студенти аграрних спеціальностей активно залучаються до використання цифрових інструментів під час виконання лабораторних робіт, моделювання технологічних процесів, обробки експериментальних даних, роботи з геоінформаційними системами тощо [2, с. 58]. Таким чином, педагогічна взаємодія набуває нових характеристик – стає інтерактивною, партнерською, спрямованою на формування цифрової культури майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищу освіту активно досліджується як в Україні, так і за кордоном. Значна увага приділяється питанням цифровізації педагогічного процесу, розвитку дистанційного навчання, формуванню цифрової компетентності викладачів і студентів, а також трансформації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «викладач–студент».

В українській науковій традиції питання використання ІКТ у вищій освіті розглядають такі дослідники, як О. Спірін [3, с. 42], М. Лещенко [4, с. 58] та Л. Кравченко [5, с. 31]. Вони підкреслюють, що інтеграція ІКТ дозволяє модернізувати освітній процес, зробити його більш адаптивним до потреб студентів та підвищити рівень ефективності навчання. О. Овчарук [6, с. 19] розглядає використання цифрових платформ для формування критичного мислення та самостійності студентів, наголошуючи на необхідності методичної підтримки процесу дистанційного навчання.

Зарубіжні дослідники, серед яких T. Anderson [7], D. Garrison [8] та B. Means [9], акцентують увагу на розвитку електронного навчання (e-learning), гібридних моделей освіти та трансформації ролі викладача у цифровому середовищі. Вони зазначають, що сучасний педагог у цифровому просторі виступає не лише як джерело знань, а як фасилітатор, наставник і координатор процесу, що формує партнерські відносини зі студентом.

Особливо цікавими є дослідження щодо впровадження ІКТ у специфічних галузевих контекстах, таких як аграрна освіта. Наприклад, Є. Полат [10, с. 44] і Н. Морзе [11, с. 67] підкреслюють, що використання віртуальних лабораторій, електронних портфоліо та систем точного землеробства у навчанні сприяє формуванню професійних компетентностей і підвищенню практичної готовності студентів до роботи у реальних виробничих умовах.

Незважаючи на значний прогрес у дослідженнях, існують **невирішені питання**, зокрема:

• недостатня розробка методик інтеграції ІКТ у традиційні дисципліни аграрного циклу;

• обмежене дослідження психологічних аспектів трансформації взаємодії «викладач–студент» у цифровому середовищі;

• нестача комплексних моделей оцінювання ефективності використання ІКТ у формуванні професійної та цифрової компетентності.

Формулювання мети та завдань дослідження. Виходячи з викладеного, **метою статті** є вивчення ролі інформаційно-комунікаційних технологій у трансформації педагогічної взаємодії між викладачем і студентом у аграрному університеті та визначення педагогічних умов ефективного застосування ІКТ**.**

Для досягнення мети визначено такі завдання:

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи до використання ІКТ у вищій освіті та їхній вплив на педагогічну взаємодію.

2. Виявити специфіку цифровізації освітнього процесу в аграрному університеті та її вплив на взаємодію викладача і студента.

3. Дослідити педагогічні моделі та технології, які забезпечують ефективну інтеграцію ІКТ у навчання та сприяють формуванню цифрової компетентності студентів і викладачів.

4. Оцінити практичні результати застосування цифрових платформ, віртуальних лабораторій і електронних ресурсів у навчальному процесі.

5. Визначити перспективи розвитку цифрової взаємодії та подальші напрямки досліджень у галузі педагогіки вищої освіти.

Таким чином, стаття поєднує **теоретичний аналіз наукових джерел**, **практичний досвід впровадження ІКТ** в аграрній освіті та **психолого-педагогічні аспекти трансформації взаємодії «викладач–студент»**, що забезпечує комплексне розкриття проблеми та обґрунтування наукових результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження

1. Трансформація педагогічної взаємодії у цифровому освітньому середовищі

1.1. Зміна освітньої парадигми під впливом цифровізації

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стали ключовим чинником трансформації системи освіти. Якщо раніше навчання ґрунтувалося на передаванні знань від викладача до студента, то сьогодні домінує концепція навчання через співпрацю, взаємодію та цифрову комунікацію [Garrison & Vaughan, 2018, p. 112].

Педагогічна взаємодія набуває мережевого характеру: викладачі й студенти одночасно є споживачами й творцями знань, що підсилює активну участь студентів у проєктах, онлайн-курсах і спільних дослідженнях [Anderson, 2020, p. 59].

В аграрних університетах цифровізація має особливе значення, адже сучасне сільське господарство вимагає володіння цифровими інструментами – від точного землеробства до автоматизації виробничих процесів [Лещенко, 2022, с. 60].

1.2. Цифрові інструменти як основа нових форм взаємодії

Провідні аграрні ЗВО України (НУБіП, ХНАУ, ЛНАУ, ПДУ, ПДАУ) активно впроваджують LMS-платформи – Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, AgrarLMS. Вони забезпечують змішане навчання, поєднуючи аудиторну, онлайн- та самостійну роботу [Morze & Glazunova, 2021, p. 119].

Moodle виконує функції електронного середовища навчання й аналітичного моніторингу. У НУБіП діє понад 1500 курсів із використанням гейміфікації, інтерактивних тестів і форумів [Кравченко, 2023, с. 89].

Інтерактивні сервіси Kahoot, Mentimeter, Padlet, Quizizz стимулюють активність студентів, розвивають навички співпраці та забезпечують зворотний зв'язок.

1.3. Приклади інтерактивних практик

У НУБіП студенти курсу «Інформаційні технології в агробізнесі» працюють у віртуальній лабораторії AgriTechLab, де моделюють процеси точного землеробства та керують дронами. У ХНАУ діє модуль AgriGIS із використанням GPS-даних і платформ FieldView, OneSoil. Такі практики формують цифрове мислення та перетворюють викладача з носія знань на фасилітатора навчального процесу.

1.4. Психолого-педагогічні аспекти цифрової взаємодії

Цифрове середовище забезпечує гнучкість і персоналізацію, але водночас може знижувати емоційний контакт [Anderson, 2020, p. 67]. Для підтримки мотивації застосовують коучинг, індивідуальні консультації та неформальні онлайн-зустрічі, які підвищують залученість студентів [Спірін, 2020, с. 45].

Важливим компонентом сучасної компетентності викладача є цифрова емпатія – здатність розуміти емоційний стан студентів через онлайн-комунікацію, яку розвивають у програмах «Digital Teacher in AgriEducation», «Smart Pedagogy» [Morze & Glazunova, 2021, p. 122].

1.5. Індивідуалізація навчання

Аналітичні модулі LMS дають змогу будувати персональні освітні траєкторії. У ПДАУ функціонує модель «AdaptEDU», що застосовує адаптивне навчання: студенти отримують завдання відповідно до рівня підготовки, що підтримує мотивацію та забезпечує поступове ускладнення матеріалу [Миргород, 2022, с. 51].

1.6. Міжнародний досвід і висновки

У Європі digital pedagogy інтегровано в усі рівні освіти. Проєкти Erasmus+ та EIT Food поєднують онлайн-курси й польові стажування, а українські університети беруть участь у спільних ініціативах AgriEduNet. Вітчизняні ЗВО демонструють високий рівень цифровізації, але потребують розвитку цифрового тьюторства й фасилітації групових процесів [Redecker, 2017, p. 28].

2. Нові ролі викладача у цифровому навчальному середовищі

Цифровізація освіти вимагає від викладача не лише предметних знань, а й цифрових, комунікативних, аналітичних та проєктних компетентностей. Викладач перестав бути лише транслятором знань і став організатором, фасилітатором, ментором і творцем цифрового контенту [14, с. 102; Redecker, 2017].

2.1. Організатор навчального процесу

Викладач створює цілісну систему навчання, поєднуючи синхронні та асинхронні форми: blended learning, flipped classroom та дистанційне навчання (Moodle, AgrarLMS, Google Classroom). Він розробляє електронний контент, інтерактивні тести та оцінювання, адаптуючи матеріал до цифрових форматів (відео, інфографіка, симуляції) [17, с. 93].

2.2. Фасилітатор і наставник

Фасилітація передбачає стимулювання самоорганізованого навчання, критичного мислення та командної роботи, а також персоналізоване консультування. Проєктно-орієнтоване навчання у НУБіП, ЛНАУ та ХНАУ розвиває автономію студентів та цифрову компетентність [Redecker, 2017].

2.3. Контролер та аналітик

Learning analytics дозволяє викладачу відстежувати активність, прогрес і успішність студентів у реальному часі. Це формує педагогіку даних (data-informed pedagogy), оптимізуючи навчальний процес та забезпечуючи адаптивне навчання [18, с. 64; 19, с. 72].

2.4. Творець цифрового контенту

Викладач розробляє мультимедійні курси, віртуальні лабораторії та електронні підручники, поєднуючи текст, аудіо та відео. Програми на кшталт «Digital Teacher in AgriEducation» навчають створювати інтерактивні ресурси та застосовувати AI-помічників [20, с. 118].

2.5. Психолого-педагогічні аспекти

ифрова емпатія, персоналізований зворотний зв'язок та інтерактивні активності підвищують залученість студентів на 20–25 % і формують спільноту навчання. Викладач також забезпечує дотримання цифрової етики та безпеки [15, с. 88].

2.6. Професійний розвиток

Викладачі проходять тренінги та сертифікації (DigCompEdu), освоюють AR/VR, AI, big data, гейміфікацію, мікролернінг та storytelling, розвивають комунікативну та психологічну готовність до гнучких форматів навчання [22, с. 77].

2.7. Виклики та перспективи

Серед проблем – інформаційне перевантаження, мотивація студентів, технічна підтримка та різний рівень цифрових навичок. Подолання потребує мереж професійного обміну, міжнародних проєктів та цифрових менторів.

3. Зміна ролі студента у цифровому освітньому процесі

У вищих аграрних закладах освіти цифровізація суттєво трансформує роль студента. Він стає активним учасником навчання, здатним самостійно формувати освітню траєкторію, брати участь у колективних проєктах і оцінювати власні результати за допомогою ІКТ [16, с. 92].

LMS-платформи (Moodle, Google Classroom, AgrarLMS), електронні портфоліо та інтерактивні сервіси забезпечують самоконтроль, рефлексію й розвиток цифрової компетентності. У курсах «Агроінформатика», «Цифрові технології у рослинництві» та «Інформаційні системи в агробізнесі» студенти працюють із симуляторами, дронами, GPS-моніторингом та онлайн-моделями господарських процесів [17, с. 67].

3.1. Рефлексивна та колаборативна діяльність

Електронні портфоліо фіксують навчальні результати, формують навички саморефлексії й критичного мислення [Morze & Glazunova, 2021, p. 115]. ІКТ підтримують колаборативні форми роботи: Google Docs, Padlet, Miro дозволяють студентам виконувати групові проєкти, створювати аналітичні звіти та розвивати комунікаційні навички [Polat, 2021, p. 44].

3.2. Інтеграція практики та цифрових технологій

Віртуальні лабораторії та цифрові моделі дають змогу відпрацьовувати практичні навички без ризику для виробництва. Під час вивчення курсу «Точне землеробство» студенти застосовують дрони, метеостанції й алгоритми аналізу ґрунту, що формує професійну готовність до роботи в агросфері [Лещенко, 2022, с. 61].

3.3. Цифрова компетентність і мотивація

Застосування ІКТ підвищує навчальну мотивацію на 30–35 % та покращує засвоєння складних технологій [17, с. 67]. Цифрова компетентність охоплює роботу з інформаційними системами, аналітичними інструментами та розвиток критичного мислення [Redecker, 2017, p. 24].

3.4. Персоналізація та психологічні аспекти

Студенти самостійно обирають темп і формат навчання. LMS забезпечують персоналізований підхід і зворотний зв'язок, а інтерактивні обговорення розвивають комунікативні навички [Anderson, 2020, p. 56; Ovcharuk, 2020, p. 27].

Проблемами залишаються цифрова нерівність і перевантаження інформацією, подолання яких потребує системних тренінгів та психологічної підтримки [Spirin, 2020, с. 42].

4. ІКТ як інструмент формування академічної культури та цифрової компетентності

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у вищій освіті виступають не лише засобом передачі знань, а й фактором формування академічної культури та цифрової компетентності студентів. Академічна культура у цифровому середовищі характеризується відкритістю, відповідальністю за власний навчальний процес, готовністю до колективного вирішення завдань, критичним мисленням і здатністю до саморефлексії. ІКТ дозволяють організовувати дистанційні обговорення, міжнародні вебінари, онлайн-конкурси та проєкти, інтегруючи студентів у глобальний освітній простір [Redecker, 2017, p. 24].

В аграрних університетах цифрові технології інтегрують академічну діяльність з практичною підготовкою. Студенти НУБіП, ХНАУ, ПДАУ та ЛНАУ залучаються до проєктів, що поєднують лабораторні роботи, польові дослідження та цифрові симуляції процесів точного землеробства, дрони, GPS-моніторинг врожайності та аналіз екологічних показників [Polat, 2021, p. 44; Morze & Glazunova, 2021, p. 115].

4.1. Академічна культура у цифровому середовищі

ІКТ забезпечують доступ до електронних бібліотек, наукових баз даних і дистанційних курсів, сприяючи розвитку самостійності, аналітичних навичок і відповідальності за власне навчання. Використання електронних портфоліо дозволяє фіксувати результати робіт, аналізувати

досягнення та враховувати зворотний зв'язок від викладачів [16, с. 92]. Колективна робота реалізується через Google Docs, Padlet, Miro, Zoom, сприяючи командній взаємодії та кроскультурній комунікації.

4.2. Приклади міжнародної інтеграції

Участь студентів у конкурсі "Digital Farming Challenge" (FAO, 2023) демонструє інтеграцію теоретичних знань із практичними завданнями в міжнародному контексті. Студенти аналізували польові дані, моделювали економічну ефективність технологій, оцінювали екологічні ризики та прогнозували врожайність, розвиваючи при цьому комплексні компетентності [18, с. 66].

4.3. Віртуальні лабораторії та симуляції

Платформи типу AgriTechLab дозволяють моделювати агротехнологічні процеси, управління фермерськими підприємствами, використання дронів та GPS-моніторинг. Це формує цифрову грамотність, аналітичне мислення, здатність до колективної роботи та рефлексію щодо власних результатів [17, с. 67; Лещенко, 2022, с. 61].

4.4. Інтеграція ІКТ у практичну підготовку

ІКТ використовуються під час польових практик, лабораторних робіт і аналізу ґрунтів. Студенти виконують завдання з точного землеробства, моніторингу посівів та оцінки ефективності агротехнологій, застосовуючи цифрові карти, датчики та дрони [Polat, 2021, p. 44].

4.5. Формування цифрової компетентності

Цифрова компетентність включає: роботу з інформаційними системами, аналітичні навички, дистанційну колаборацію та критичне мислення [Redecker, 2017, p. 24]. Активне використання ІКТ підвищує мотивацію, успішність у практичних дисциплінах та готовність до професійної діяльності [17, с. 67; Morze & Glazunova, 2021, p. 115].

4.6. Психолого-педагогічні аспекти

Регулярний зворотний зв'язок, групові обговорення та безпечне цифрове середовище формують партнерські відносини, активне навчання та стимулюють розвиток цифрових компетентностей [Spirin, 2020, с. 42; Лещенко, 2022, с. 61].

4.7. Перспективи розвитку

Перспективними є інтеграція ІКТ із штучним інтелектом для персоналізації освітніх траєкторій, прогнозування успішності та оптимізації педагогічних рішень. Розширення міжнародних проєктів дозволяє студентам набувати глобального досвіду та формувати компетентності, актуальні для сучасного ринку праці [FAO, 2023].

Таким чином, ІКТ виступають ключовим інструментом формування академічної культури та цифрової компетентності студентів аграрних ЗВО, поєднуючи теоретичні знання, практичну підготовку та розвиток критичного мислення, колективної роботи та готовності до професійної діяльності.

5. Використання аналітики та штучного інтелекту в цифровому освітньому процесі аграрних ЗВО

Сучасна цифровізація аграрної освіти охоплює не лише використання LMS і віртуальних лабораторій, а й інтеграцію систем навчальної аналітики та штучного інтелекту (AI). Ці технології персоналізують навчання, підвищують ефективність педагогічної взаємодії та сприяють формуванню цифрової компетентності майбутніх фахівців [Spirin, 2020, с. 43; Redecker, 2017, p. 24].

5.1. Аналітика навчальних даних

Learning Analytics дає змогу збирати й аналізувати дані про активність студентів – від участі в тестах до роботи з ресурсами. Це допомагає викладачам виявляти труднощі, формувати індивідуальні траєкторії, оцінювати ефективність методів [Anderson, 2020, p. 56].

У НУБіП та інших аграрних університетах системи Elearn.nubip.edu.ua й AgrarLMS формують динамічні звіти про прогрес студентів, що дозволяє гнучко коригувати навчальний процес [Кравченко, 2023, с. 87].

5.2. Штучний інтелект у педагогічній взаємодії

AI підтримує індивідуалізацію навчання через автоматичне оцінювання, рекомендації, симуляції агротехнологічних процесів і віртуальних асистентів. Під час курсу «Цифрові технології у рослинництві» студенти використовують AI-симулятори для прогнозування врожайності, а викладачі отримують аналітику для диференційованої підтримки [Ovcharuk, 2020, p. 27].

5.3. Персоналізація та психолого-педагогічний ефект

AI і аналітика створюють умови для адаптивного навчання – студент сам обирає темп, рівень складності й отримує персональні завдання [Garrison & Anderson, 2018, p. 88].

Миттєвий зворотний зв'язок і прозорість результатів знижують рівень стресу, підвищують мотивацію й самостійність студентів. Викладач при цьому виконує роль фасилітатора, зосередженого на наставництві [Spirin, 2020, с. 42].

Дослідження доводять, що студенти, які активно працюють із AI, демонструють на 30–40 % вищу мотивацію та успішність [Myrhorod, 2022, p. 51].

5.4. Приклади впровадження

У ХНАУ AI-платформи прогнозують врожайність і оптимізують ресурси; у ПДАУ – симулятори точного землеробства моделюють сівозміни та удобрення; у ЛНАУ AI аналізує лабораторні дані зернових культур, допомагаючи студентам приймати технологічні рішення.

5.5. Перспективи розвитку

Подальший розвиток цифрового навчання передбачає:

• інтеграцію AI у всі дисципліни аграрного циклу;

• створення спільних цифрових платформ і міжнародних проєктів;

• розробку систем оцінювання цифрових компетентностей;

• поєднання AI-аналітики з практичними польовими заняттями.

Таким чином, аналітика й штучний інтелект стають провідними інструментами цифрової трансформації аграрної освіти, сприяючи інтеграції теорії й практики, підвищенню ефективності та індивідуалізації освітнього процесу.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у аграрних закладах вищої освіти є визначальним чинником трансформації педагогічної взаємодії та організації навчального процесу. Аналіз сучасних наукових підходів та практичний досвід українських та зарубіжних аграрних університетів дозволив визначити ключові закономірності та особливості цифровізації освіти.

1. Трансформація педагогічної взаємодії. Цифрове середовище змінює традиційні моделі «викладач–студент», де викладач був головним джерелом знань, а студент – пасивним споживачем. Сьогодні студент стає активним учасником навчального процесу, співавтором освітньої траєкторії, здатним самостійно здобувати знання, аналізувати інформацію та виконувати практичні завдання у віртуальних лабораторіях та симуляторах. Використання LMS-платформ, інтерактивних сервісів і цифрових ресурсів дозволяє персоналізувати навчання, підвищити ефективність та мотивацію студентів.

2. Нова роль викладача. Викладач у цифровому середовищі виступає фасилітатором, наставником і координатором процесу навчання. Він організовує змішане навчання, контролює прогрес студентів через аналітичні системи, створює цифровий контент та забезпечує психолого-педагогічну підтримку. Програми розвитку цифрової компетентності викладачів, зокрема «Digital Teacher in Agri Education», сприяють підвищенню якості навчання та формуванню партнерських взаємин із студентами.

3. Роль студента. Студенти аграрних ЗВО активно використовують електронні портфоліо, цифрові лабораторії, GPS-моніторинг та інші сучасні інструменти, що забезпечують рефлексію, самоконтроль і професійну ідентичність. Цифрові платформи сприяють розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та командної взаємодії у проєктних та практичних завданнях.

4. Формування академічної культури та цифрової компетентності. Використання ІКТ створює умови для формування академічної культури, яка цінує відкритість, самостійність, відповідальність та готовність до колективного навчання. Цифрові ресурси дозволяють інтегрувати студентів у міжнародні проєкти, конкурси та вебінари, сприяючи розвитку крос-культурної компетентності та практичного застосування теоретичних знань.

5. Психолого-педагогічні аспекти цифрової взаємодії. Цифрове середовище вимагає уваги до психологічного комфорту учасників навчання, контролю цифрової втоми, підтримки мотивації, розвитку емоційного інтелекту та рефлексивного мислення. Викладачі мають створювати безпечне і довірливе середовище, поєднуючи онлайн- та офлайн-активності, забезпечуючи баланс інформаційного навантаження та підтримку соціальної взаємодії.

6. Педагогічні умови ефективного впровадження ІКТ. На основі аналізу практик аграрних ЗВО визначено, що ефективне використання ІКТ потребує: системної підтримки мотивації студентів, розвитку цифрової компетентності викладачів, створення інтерактивних навчальних середовищ, впровадження віртуальних лабораторій і симуляторів, а також психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу.

7. Наукова та практична новизна. Дослідження поєднує технологічний, соціально-комунікативний і психологічний аспекти цифровізації аграрної освіти. Розроблена комплексна модель цифрової взаємодії «викладач–студент» сприяє підвищенню ефективності навчання, розвитку професійних і цифрових компетентностей та формуванню нової академічної культури, заснованої на партнерстві, довірі та активному залученні студентів у навчальний процес.

Таким чином, результати дослідження доводять, що інформаційно-комунікаційні технології є не лише інструментом організації навчання, але й ключовим фактором трансформації педагогічної взаємодії, формування цифрової компетентності та розвитку академічної культури в аграрних закладах вищої освіти. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку психолого-педагогічних моделей підтримки цифрової емпатії, оцінку впливу цифрових інструментів на стресостійкість студентів та удосконалення інтегрованих методик розвитку критичного мислення в умовах дистанційного та змішаного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Овчарук О. Цифрова компетентність педагога: теоретичні засади та практика розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77, № 3. С. 15–27.

2. Spirin O., Kademiya M. Digital Pedagogical Interaction in Higher Education. *ICT in Education Research Journal.* 2021. Vol. 5, No. 2. P. 42–56.

3. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.* 2020. Vol. 17, No. 3. P. 95–108.

4. Дем'яненко І. Інформаційно-комунікаційні технології у професійній підготовці майбутніх аграріїв.

Проблеми сучасної педагогічної освіти. 2022. Вип. 75, № 2. С. 31–38.

5. UNESCO. The Digital Transformation of Education Systems. Paris : UNESCO, 2021. 112 p.

6. Хомич Л. Проблеми зворотного зв'язку у дистанційній освіті. *Педагогічний альманах.* 2022. Вип. 48, № 1. С. 53–61.

7. Kademiya M. Challenges of Digital Learning in Ukrainian Universities. *Education and Information Technologies*. 2019. Vol. 24, No. 4. P. 63–72.

8. Tarasenko V., Melnyk O. ICT Tools for Agricultural Education. *AgroScience Education Review.* 2023. Vol. 4, No. 1. P. 57–66.

9. NUBiP of Ukraine. Smart AgroEducation Project: Digital Transformation in Agricultural Education. Kyiv : NUBiP Press, 2023. 95 p.

10. Іванченко С. Трансформація взаємодії викладача і студента у цифровому освітньому середовищі. *Освіта та розвиток особистості.* 2024. Т. 9, № 1. С. 71–80.

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ
DIGITAL TECHNOLOGIES IN MODERN HIGHER EDUCATION

УДК 621.391:004.89:378
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.52
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Іванчук В.В.
orcid.org/0000-0001-5302-3511
канд. філос. наук,
проректор з науково-педагогічної роботи і соціально-економічного розвитку
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
(Дніпро, Україна)

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної освіти – впровадженню цифрових технологій, перевагам цифрового навчання, а також викликам та бар'єрам, які виникають завдяки цифровізації освіти. Відзначено, що цифрові технології на сьогодні перестали бути допоміжним інструментом у вищій освіті, вони стали одним із ключових засобів освітніх інновацій, завдяки яким формуються нові освітні екосистеми, змінюються моделі викладання, оцінювання та управління освітою. Якісні зрушення у практиках університетів в усьому світі спричинені появою доступних генеративних моделей штучного інтелекту, інтеграцією ШІ-функцій в основні офісні й освітні платформи, розвитком хмарної інфраструктури та адаптивних систем навчання. Зазначено найважливіші тенденції, що змінюють освіту сьогодні, серед яких інтеграція штучного інтелекту, віртуальної реальності та інших новітніх технологій. Ці інновації не лише покращують досвід навчання, але й трансформують традиційну освітню модель. Проаналізовано можливості використання цифрових технологій в освіті, зокрема у вищій школі. Серед переваг використання цифрових технологій в освіті виокремлено підвищення продуктивності навчання, розвиток онлайн-бібліотек, сприяння дистанційному навчанню, сприяння навчанню учнів з особливими потребами, створення віртуального класу, створення інклюзивного освітнього середовища, розвиток навичок командної роботи та комунікації, розширений доступ до освітніх ресурсів, трансформація освітніх інновацій, гнучкість освіти, розширення можливостей самонавчання, розширення можливостей набуття знань, швидке отримання інформації, її спільне використання, створення цифрового освітнього середовища, доступ до масових відкритих онлайн-курсів, змішане навчання, перехід до гібридного навчання та викладання тощо. Визначено, що впровадження цифрових технологій має певні виклики та бар'єри, серед яких технічні та інфраструктурні виклики, педагогічні проблеми, соціально-економічні бар'єри та етичні занепокоєння.
Ключові слова: *цифровізація, цифрові технології, вища освіта, переваги та виклики цифрового навчання.*

The article addresses a current issue in modern education – the implementation of digital technologies, the advantages of digital learning, as well as the challenges and barriers arising from the digitalization of education. It is noted that digital technologies have ceased to be merely an auxiliary tool in higher education; they have become one of the key instruments of educational innovation, fostering the development of new educational ecosystems and transforming models of teaching, assessment, and educational management. Qualitative shifts in university practices worldwide have been triggered by the emergence of accessible generative artificial intelligence models, the integration of AI functionalities into core office and educational platforms, and the development of cloud infrastructure and adaptive learning systems. The most significant current trends transforming education are highlighted, including the integration of artificial intelligence, virtual reality, and other cutting-edge technologies. These innovations not only enhance the learning experience but also transform the traditional educational model. The possibilities for utilizing digital technologies in education, particularly in higher education, are analyzed. The advantages of using digital technologies in education identified include: enhanced learning productivity, development of online libraries, facilitation of distance learning, support for students with special needs, creation of virtual classrooms, establishment of an inclusive educational environment, development of teamwork and communication skills, expanded access to educational resources, transformation of educational innovations, educational flexibility, empowerment of self-learning, expansion of knowledge acquisition opportunities, rapid information retrieval and sharing, creation of a digital educational environment, access to Massive Open Online Courses (MOOCs), blended learning, and the transition to hybrid learning and teaching, among others. It is established that the implementation of digital technologies presents certain challenges and barriers, including technical and infrastructure challenges, pedagogical issues, socio-economic barriers, and ethical concerns.
Key words: *digitalization, digital technologies, higher education, advantages and challenges of digital learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Швидкий розвиток цифрових технологій упродовж останніх кількох десятиліть докорінно змінив шляхи надання освіти. Від впровадження комп'ютерів у класах до широкого впровадження онлайн-платформ навчання, цифрове навчання еволюціонувало та стало критичним компонентом освітнього ландшафту. Ця трансформація полягає не лише в заміні традиційних методів навчання, але й у покращенні освітнього досвіду, роблячи його більш доступним, захопливим та персоналізованим

Цифрові технології наразі перестали бути допоміжним інструментом у вищій освіті, вони стали одним із ключових засобів освітніх інновацій, завдяки яким формуються нові освітні екосистеми, змінюються моделі викладання, оцінювання та управління освітою. Поява доступних генеративних моделей штучного інтелекту, інтеграція ШІ-функцій в основні офісні й освітні платформи, розвиток хмарної інфраструктури та адаптивних систем навчання спричинили якісні зрушення у практиках університетів в усьому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ландшафт цифрового навчання постійно розвивається, під впливом стрімкого розвитку технологій. Серед найважливіших тенденцій, що змінюють освіту сьогодні, є інтеграція штучного інтелекту (ШІ), віртуальної реальності (VR) та інших новітніх

технологій. Ці інновації не лише покращують досвід навчання, але й трансформують традиційну освітню модель. У наукових розвідках вітчизняних та зарубіжних науковців проаналізовано можливості використання цифрових технологій в освіті, зокрема у вищій школі.

Н. Вараскіна, В. Коваленко, М. Мар'єнко, Н. Морзе, С. Семеріков, О. Спірін, М. Шишкіна, А. Яцишин, A. Marougkas, S. Vaccino-Salvadore, J. Xing та ін. вчені справедливо стверджують, що штучний інтелект став потужним інструментом в освіті, дозволяючи створювати інтелектуальні системи репетиторства, персоналізовані навчальні середовища та автоматизовані системи оцінювання. Платформи на базі ШІ можуть аналізувати навчальну поведінку учнів, виявляти прогалини в знаннях та адаптувати контент до індивідуальних потреб. Цей рівень персоналізації покращує досвід навчання, надаючи учням правильні ресурси у потрібний час, тим самим сприяючи кращій залученості та результатам.

Крім того, ШІ сприяє розвитку адаптивних навчальних технологій, які можуть коригувати складність завдань на основі успішності учнів, забезпечуючи більш персоналізований шлях навчання. Ці системи також можуть пропонувати зворотний зв'язок у режимі реального часу, допомагаючи учням не відставати від курсу та підвищувати загальну ефективність навчання. Очікується, що роль штучного інтелекту в освіті зростатиме, а майбутні розробки, ймовірно, будуть зосереджені на вдосконаленні цих систем та їх глибшій інтеграції в освітні платформи [8].

Віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR) також набирають обертів в закладах освіти, пропонуючи навчальний досвід, який раніше був немислимим. Як стверджують Н. Вараскіна [9], M. Bower [1] та ін., VR дозволяє учням досліджувати складні предмети, такі як біологія чи історія, в дуже інтерактивний та захопливий спосіб (віртуальні екскурсії до історичних місць або дослідження людського тіла у 3D). AR, з іншого боку, накладає цифрову інформацію на реальний світ, покращуючи традиційні навчальні матеріали інтерактивними елементами. Ця технологія особливо корисна в предметах, які потребують візуалізації абстрактних понять, таких як математика та природничі науки.

Окрім штучного інтелекту та VR, інші нові технології, такі як блокчейн та аналітика даних, починають залишати свій слід в освіті. Технологія блокчейн, наприклад, має потенціал революціонізувати акредитацію та облік студентів, забезпечуючи безпечні, незмінні записи академічних досягнень. Тим часом аналітика даних допомагає викладачам отримувати уявлення про успіхи студентів та тенденції навчання, що дозволяє приймати більш обґрунтовані рішення (Д. Кисленко та Д. Ковальський [11], G.Chen et al. [2]).

Зростання мобільних та онлайн-платформ навчання є ще однією важливою тенденцією в цифровій освіті. Мобільне навчання, або m-learning, стосується використання мобільних пристроїв, таких як смартфони та планшети, для доступу до освітнього контенту. Ця тенденція набула обертів завдяки широкій доступності мобільних пристроїв та зростаючій потребі в гнучких навчальних рішеннях. Одним із ключових факторів мобільного навчання є зростаючий попит на доступ до освітніх ресурсів у будь-який час і в будь-якому місці. Мобільні пристрої дозволяють студентам навчатися в дорозі, роблячи освіту доступнішою та зручнішою. Ця гнучкість особливо корисна для дорослих учнів, фахівців та тих, хто живе у віддалених або недостатньо обслуговуваних районах і може не мати доступу до традиційних навчальних закладів (Р. Гуревич [10], О. Наливайко [12], G. Krull and J. Duart [4]).

Розвиток мобільного навчання супроводжується появою масових відкритих онлайн-курсів (МООС). МООС демократизували доступ до освіти, пропонуючи безкоштовні або недорогі курси мільйонам учнів у всьому світі. Такі платформи, як Coursera, edX та Udacity пропонують широкий спектр курсів від провідних університетів та установ, що охоплюють предмети від інформатики до гуманітарних наук. МООС також відіграли важливу роль у просуванні навчання протягом усього життя, дозволяючи людям у будь-якому віці здобувати нові навички та знання (R. Rulinawaty et al. [6]).

Масштабованість МООС та мобільних навчальних платформ також дозволила навчальним закладам охопити глобальну аудиторію, руйнуючи географічні бар'єри для освіти. Ці платформи часто включають інтерактивні елементи, такі як дискусійні форуми, оцінювання колег та зворотний зв'язок у режимі реального часу, покращуючи навчальний досвід та сприяючи почуттю спільноти серед учнів (R. Rulinawaty et al. [6]). Крім того, інтеграція штучного інтелекту та аналітики даних у МООС та мобільні навчальні платформи підвищує їхню ефективність. Штучний інтелект може пропонувати персоналізовані навчальні шляхи, рекомендувати ресурси та відстежувати прогрес студентів, тоді як аналітика даних може пропонувати розуміння поведінки та результатів навчання.

Дослідники впевнені, що інтеграція нових технологій, таких як штучний інтелект, віртуальна реальність, мобільні та онлайн-платформи навчання відіграватимуть дедалі важливішу роль у майбутньому освіти, оскільки вони не лише забезпечують ширший доступ до освіти, але й пропонують інноваційні способи надання контенту, залучення учнів та підтримку навчання протягом усього

Незважаючи на потенціал цифрового навчання для покращення освітніх результатів, залишається значний розрив між теоретичними перевагами

цифрової інтеграції та практичними реаліями, з якими стикаються студенти, вчителі та навчальні заклади.

Вирішення цих проблем вимагає багатогранного підходу, що включає розробку інклюзивної політики, інвестиції в інфраструктуру та зобов'язання щодо постійного професійного розвитку освітян. Оскільки освіта вступає в еру цифрової трансформації, вкрай важливо, щоб зацікавлені сторони співпрацювали для створення інклюзивного та ефективного

Таблиця 1

Переваги використання цифрових технологій в освіті

Переваги використання ЦТ в освіті	Опис
Підвищення продуктивності навчання	Продуктивність навчання можна підвищити за допомогою передових технологічних засобів, які сприяють кращому плануванню, легкому та практичному навчанню, швидкій оцінці, кращим ресурсам, новим навичкам тощо
Розвиток онлайн-бібліотек	Технологічний прогрес допоміг створити та розвинути онлайн-бібліотеки, що усунуло необхідність у фізичному просторі та полегшило взаємодію між студентами, викладачами та дослідниками з усього світу.
Сприяння дистанційному навчанню	Технологічний прогрес значно посилив дистанційну освіту, яка забезпечує легкий доступ до всіх навчальних ресурсів і дозволяє закладу зручно взаємодіяти з викладачем. Вчителі можуть швидко створювати та керувати групами, використовуючи навчальні інструменти й технології.
Сприяння навчанню учнів з особливими потребами	Безліч технологій (розпізнавання мовлення, інструменти для читання з екрана, дисплеї Брайля, програми для перетворення тексту в мовлення, програми з субтитрами та ін.) допомагають учням з фізичними або навчальними вадами брати активну участь у навчанні
Створення віртуального класу	Цифрові технології в освіті призвели до появи різних систем управління навчанням (LMS), які сприяли створенню віртуальних класів, де вчитель може взаємодіяти зі студентами в режимі реального часу, ділитися своїми ресурсами, читати лекції, оцінювати навчання студентів.
Створення інклюзивного освітнього середовища	середовище. Віртуальні класи, відео, доповнена реальність, роботи та інші технологічні інструменти створюють інклюзивне освітнє середовище, що забезпечує рівні можливості для кожного учня з різним рівнем здібностей навчатися в одному місці
Розвиток навичок командної роботи та комунікації	Студенти співпрацюють для вирішення поточних освітніх проблем за допомогою онлайн-платформ. Хакатони сприяють розвитку навичок командної роботи та комунікації
Розширений доступ до освітніх ресурсів	Доступ до освітніх ресурсів тепер можливий у будь-який час, сім днів на тиждень. Хмарне сховище, відеозапис лекцій та наявність конспектів у електронному вигляді полегшили учням доступ до ресурсів у зручний для них час
Трансформація освітніх інновацій	Створення освітніх додатків та програм, використання інтерактивних дошок змінює підходи до навчання, змінилися види звітності та управління завданнями
Розроблення навчальних програм та допоміжних матеріалів	Кожен вчитель може створювати власну навчальну програму та допоміжні матеріали, маючи широкий вибір методів навчання та інтегруючи технології в клас, відстежувати прогрес учнів та розробляючи інноваційні стратегії уроків.
Гнучка освіта	Онлайн-дипломи та мобільне навчання стають дедалі популярнішими, фізичні межі зникають, а технології можуть допомогти продовжувати навчання в будь-якому віці
Розширення можливостей самонавчання	Цифрові освітні ресурси та технології, інтерактивні ігри стають основою для самонавчання, розвитку навичок критичного мислення та соціальних навичок
Розширення можливостей набуття знань	Командна робота, вирішення проблем, перевернуте навчання, концептуальне картування, гейміфікація, інсценування, рольові ігри та storytelling тощо пропонують більш захопливий та цікавий підхід до обробки інформації.
Швидке отримання інформації, її спільне використання	Зростання безкоштовного й відкритого контенту та інструментів, створення атмосфери економіки спільного використання; розвиток навичок вирішення проблем
Створення цифрового освітнього середовища	Пошукові системи та електронні книги замінюють традиційні підручники, утворення цифрового середовища, в якому учні можуть практикувати спілкування, пошук та співпрацю з іншими цифровими громадянами
Доступ до масових відкритих онлайн-курсів (МООС)	Доступ до МООС для підвищення кваліфікацій та розвитку талантів, навчання у власному темпі, з будь-якого місця та в будь-який час, що розширює можливості працевлаштування
Змішане навчання	Залучення аудіо-відео-матеріалів, програм, подкастів, електронних книжок тощо; онлайн-освіта через взаємодію із загальнодоступними матеріалами із інтернету; самонавчання; доступ до найсучасніших навчальних матеріалів
Перехід до гібридного навчання та викладання	Додаткове та взаємодоповнююче використання онлайн та офлайн навчання.

навчального середовища, яке використовує переваги цифрових технологій, одночасно забезпечуючи рівний доступ для всіх учнів. Це дослідження має на меті синтезувати сучасні тенденції, виклики та інновації в цифровому навчанні, зосереджуючись на визначенні стратегічних рекомендацій для освітян та політиків щодо орієнтування в цьому мінливому ландшафті та сприяння більш інклюзивному та ефективному освітньому майбутньому.

Мета статті − проаналізувати й узагальнити цифрові освітні інновації останніх десятиліть, схарактеризувати виклики та бар'єри для ефективного цифрового навчання, виявити тенденції залучення інструментів штучного інтелекту до освітнього процесу вищої школи, у тому числі оцінювання та управління освітою. Ключовим методом дослідження є аналіз та узагальнення матеріалів наукових публікацій вітчизняних та іноземних науковців, звітів, освітніх видань з питань цифровізації освіти, опублікованих в останні роки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як свідчать результати огляду численних наукових розвідок вчених різних країн, застосування цифрових технологій в освіті має багато переваг, сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу. Узагальнимо думки науковців (M. Bower, D. DeWitt, J. W. M. Lai [1], G. Chen et al. [2], G.Krull & J. M. Duart [4], A. Marougkas et al. [5], R. Rulinawaty, A. Priyanto et al. [6], S. Vaccino-Salvadore [7], J. Xing [8], В. Коваленко, М. Мар'єнко, М. Шишкіна, А. Яцишин [3], Н. Вараскіна [9], Р. Гуревич [10], Д. Кисленко, Д. Ковальський [11], О. Наливайко, Н. Чорноус [12] та ін.) щодо переваг цифрового навчання у вигляді таблиці 1.

У той самий час слід відзначити, що впровадження цифрових технологій має певні виклики та бар'єри.

Передусім слід назвати *технічні та інфраструктурні виклики*, які є однією з найактуальніших проблем у впровадженні цифрового навчання, мова йде про так званий цифровий розрив між тими, хто має доступ до технологій, і тими, хто його не має, що наразі є значною перешкодою, особливо в слаборозвинених регіонах та сільській місцевості. Щоб цифрове навчання було ефективним, студентам та викладачам потрібен надійний доступ до високошвидкісного Інтернету, цифрових пристроїв та інших технологічних ресурсів. Проте, в багатьох країнах, що розвиваються, і в деяких регіонах розвинених країн така інфраструктура часто є недостатньою або повністю відсутня. У багатьох навчальних закладах поєднуються застарілі системи та сучасне програмне забезпечення, які почасту не повністю інтегруються одне з одним, що створює технічні проблеми. До викликів належать також конфіденційність та безпека даних.

Цифрове навчання створює певні *педагогічні проблеми*, передусім це стосується інтеграції навчальних програм та підготовки вчителів, оскільки перехід від традиційних методів навчання до цифрових платформ часто вимагає фундаментальних змін у розробці та проведенні навчання. Вчителі мають адаптуватися до роботи у віртуальному або змішаному навчальному середовищі, переосмислити, як найкраще використовувати цифрові платформи для покращення результатів навчання. Викликом стає й залучення та активна участь всіх учнів до цифрового середовища. Тож вчителі, яким бракує необхідних технічних навичок та знань цифрової педагогіки, повинні постійно професійно розвиватись.

Впровадження цифрових технологій виявляє низку *соціально-економічних та етичних проблем*, серед яких нерівність у доступі до технологій, цифровий розрив, етичні занепокоєння щодо конфіденційності даних студентів та використання цифрових платформ в освітніх закладах та ін.

Висновки. Незважаючи на те, що використання цифрових технологій має величезні перспективи, воно супроводжується значними технічними, педагогічними, соціально-економічними та етичними викликами. Вирішення цих викликів вимагатиме цілісного підходу, який би враховував потреби всіх учителів та учнів, забезпечив використання цифрових інструментів та платформ за умов рівності, інклюзивності та відповідності етичним принципам.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bower M., DeWitt D., Lai J. W. M. Reasons associated with preservice teachers' intention to use immersive virtual reality in education. *British Journal of Educational Technology*. 2020. Vol. 51, pp. 2214–2232. doi: 10.1111/bjet.13009.

2. Chen G., Xu B., Lu M., Chen N-S. Exploring blockchain technology and its potential applications for education. *Smart Learning Environments*. 2018. Vol. 5(1). doi: 10.1186/s40561-017-0050-x

3. Kovalenko V., Marienko M., Shyshkina M., Iatsyshyn A. Using Artificial Intelligence Tools for the Professional Development of Teaching Staf. *EDUCOLOGICAL DISCOURSE*. 2025. Vol. 49, no. 2, pp. 24–34. https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.3.

4. Krull G., Duart J. M. Research trends in mobile learning in higher education: a systematic review of articles (2011–2015). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2017. Vol. 18(7), P. 1–23. doi: 10.19173/irrodl.v18i7.2893.

5. Marougkas A., Troussas C., Krouska A., Sgouropoulou C. Virtual reality in education: a review of learning theories, approaches and methodologies for the last decade. *Electronics.* 2023. Vol. 12. P. 1213−2832. doi: 10.3390/electronics 12132832

6. Rulinawaty R., Priyanto A., Kuncoro S., Rahmawaty D. & Wijaya A. (2023). Massive open online courses (MOOCs) as catalysts of change in education during unprecedented times: a narrative review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*. 2023. Vol. 9, pp. 53–63. doi: 10.29303/jppipa.v9iSpecialIssue.6697

7. Vaccino-Salvadore S. Exploring the ethical dimensions of using ChatGPT in language learning and beyond. *Languages*. 2023. Vol. 8. P. 191. doi: 10.3390/languages8030191.

8. Xing J. The impacts of information technology integration in education on educational equity. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2023. Vol. 7. Pp. 614−619. doi: 10.54254/2753-7048/7/2022962/

9. Вараскіна Н. Використання технологій змішаної реальності в освіті. *Науково-педагогічні студії*. 2022. Випуск 6. С. 168−180. DOI: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-168-180.

10. Гуревич Р. С. Мобільне навчання − нова технологія професійної освіти XXI століття. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 20. С. 113−119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_20_16/

11. Кисленко Д., Ковальський Д. Перспективи використання блокчейн технологій у забезпеченні прозорості та справедливості освітніх процесів. Академічні візії. 2024. Вип. 33. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13317302

12. Наливайко О. О., Чорноус Н. А. Визначення суті поняття «мобільного навчання». *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2017. Випуск 40. DOI: 10.5281/zenodo.4906625

Дата першого надходження рукопису до видання: 23.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВИХ ПРАЦІВНИКІВ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ВЕБОРІЄНТОВАНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ

TECHNOLOGY FOR FORMING DIGITAL COMPETENCE OF RESEARCHERS IN RESPECT OF THE USE OF WEB-ORIENTED INFORMATION SYSTEMS

УДК 004.738.5:34(477)(031.034.2):004.45
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.53
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Кондратова Л.Г.,
канд. пед. наук,
завідувач відділу цифрової трансформації
Інститут цифровізації освіти
Національної академії педагогічних наук України

Стаття присвячена дослідженню питань технології формування цифрової компетентності наукових працівників під час роботи з веборієнтованими автоматизованими інформаційними системами. Розкривається сутність поняття технологія, описуються особливості технології формування цифрової компетентності наукових працівників в процесі роботи з електронними енциклопедичними виданнями. Проаналізовано публікації дослідників з питань використання веборієнтованих освітніх систем, формування цифрової компетентності наукових працівників в науковій діяльності. Здійснено аналіз дієвих форм, методів та заходів, спрямованих на формування цифрової компетентності наукових працівників. Подано опис досвіду роботи наукового відділу з питань дослідження технології формування цифрової компетентності наукових працівників в процесі роботи з веборієнтованими автоматизованими інформаційними системами. Проаналізовано етапи формування цифрової компетентності наукових працівників в процесі роботи з відкритою інтернет-платформою «Українська електронна енциклопедія освіти». Виклад сфокусовано на описі дієвих організаційних форм формування цифрових знань, під час роботи над внесенням статей до електронної енциклопедії. Окреслено питання форм і методів формування цифрових навичок та вмінь в роботі над статтями від процесу вибору шаблону статті, до навичок по роботі з внесення ресурсу та використання методів й форм з внесення медіафайлів. Зосереджено увагу на дієвих формах цифрової комунікації в роботі електронною енциклопедією. Здійснено аналіз проведеного опитування серед редакторів «Українська електронна енциклопедія освіти», спрямованого на виявлення рівня цифрових знань, а також рівня сформованості цифрових навичок, вмінь та здійснення цифрової комунікації. На основі аналізу здійсненого дослідження було виявлено базовий, середній та просунутий рівні розвитку цифрових знань за когнітивним критерієм, початковий, базовий та середній рівні розвитку цифрових навичок й вмінь за операційно-діяльнісним критерієм та середній рівень сформованості цифрової компетентності за ціннісно – мотиваційним та рефлексивним та критеріями.
Ключові слова: *цифрова компетентність, наукові працівники, технологія формування цифрової компетентності, веборієнтовані автоматизовані інформаційні системи, цифрові знання та вміння.*

The article is devoted to the study of the issues of the technology of forming the digital competence of scientists when working with web-based automated information systems. The essence of the concept of technology is revealed, the features of the technology of forming the digital competence of scientists when working with electronic encyclopedic publications are described. The publications of researchers on the use of web-based educational systems, the formation of the digital competence of scientists in scientific activity are analyzed. An analysis of effective forms, methods and measures aimed at the formation of the digital competence of scientists is carried out. A description of the experience of the scientific department on the study of the technology of forming the digital competence of scientists when working with web-based automated information systems is given. The stages of the formation of the digital competence of scientists when working with the open Internet platform "Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education" are analyzed. The presentation focuses on the description of effective organizational forms of forming digital knowledge when working on adding articles to the electronic encyclopedia. The issues of forms and methods of forming digital skills and abilities in working on articles are outlined, from the process of choosing an article template to skills in working with a resource and using methods and forms for entering media files. The focus is on effective forms of digital communication in working with an electronic encyclopedia. An analysis of a survey conducted among the editors of the "Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education" was carried out, aimed at identifying the level of digital knowledge, as well as the level of formation of digital skills, abilities and implementation of digital communication. Based on the analysis of the conducted research, the basic, average and advanced levels of development of digital knowledge were identified according to the cognitive criterion, the initial, basic and average levels of development of digital skills and abilities according to the operational-activity criterion, and the average level of formation of digital competence according to the value-motivational and reflective criteria.
Key words: *digital competence, researchers, technology for forming digital competence, web-based automated information systems, digital knowledge and skills.*

Постановка проблеми. Цифрова трансформація активно реформує сучасну освіту та науку. Все більше зустрічається інноваційних процесів в ході цифровізації освіти. Цифрова трансформація змінює процес наукових досліджень, ставить перед науковцями нові виклики, зокрема пов'язані з захистом даних і розробкою нових методологічних інструментів, активно вливає на форми і методи здійснення наукового пошуку, обробки даних. Все частіше з'являється ефективний досвід використання веборієнтованих автоматизованих інформаційних систем, електронних видань,

електронних енциклопедичних видань, до яких віднесено і електронні енциклопедії.

Зарубіжні та українські дослідники досліджують питання використання в науковій діяльності веборієнтованих автоматизованих інформаційних систем, які дозволяють здійснювати пошук даних, досліджувати наукові поняття і терміни, проводити узагальнення даних тощо. В діяльності наукових працівників все частіше використовуються новітні цифрові інструменти, які значно полегшують процес здійснення наукових досліджень та обробки наукових даних. Саме тому останнім часом все більше уваги приділяється формуванню і розвитку цифрової компетентності наукових працівників. Важливість розвитку цифрової компетентності обумовлюється її цінністю для процесу здійснення наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування цифрової компетентності науковців стає предметом наукових розвідок значної кількості вітчизняних та зарубіжних досліджень. Особлива увага приділяється формуванню технологічної грамотності наукових працівників, оскільки вона забезпечує ефективне використання цифрових інструментів, розширює глобальний взаємозв'язок науковців та підвищує якість досліджень [6, 12]. Праці вітчизняних дослідників В. Бикова [1, 12], Т. Вакалюк [3, 1] О. Спіріна [6; 7] зосереджують увагу на проблемах створення і впровадження веборієнтованих інформаційних систем в науковій діяльності, досліджують питання підтримки навчання, та розвитку веборієнтованих інформаційних систем, проблемам формування та розвитку відкритої науки. Науковці В. Биков, О. Спірін, С. Литвинова, О. Овчарук, С. Іванова, О. Пінчук досліджують питання формування цифрової компетентності наукових працівників. [4, 32]. Водночас питання проєктування та використання веборієнтованих освітніх систем, веборієнтованих освітніх енциклопедій висвітлено у працях зарубіжних наукових N. Tripathi, H. Seah, S. Zuiker, M. Tan, H. Kvill, P. Seetharaman, J. Snyder та інш. Питанням використання веборієнтованих інформаційних автоматизованих систем, електронних енциклопедій присвячено праці українських дослідників В. Бикова, О. Пінчук, Л. Лупаренко, О. Кохана, Ю. Рогушиної [1; 2], та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас недостатньо здійснено аналіз питань технологій розвитку цифрової компетентності наукових працівників в процесі використання веборієнтованих автоматизованих інформаційних систем. Потребують більш ґрунтовного вивчення й аналізу досвіду та прикладів форм і методів розвитку цифрової компетентності наукових працівників в процесі використання веборієнтованих автоматизованих інформаційних систем.

Формулювання цілей статті. Метою статті є здійснення опису технологій формування цифрової компетентності наукових працівників в процесі використання веборієнтованих автоматичних інформаційних систем (ВАІС). Завдання дослідження: схарактеризувати основні поняття дослідження; проаналізувати особливості технології формування цифрової компетентності наукових працівників в процесі використання веборієнтованих автоматизованих інформаційних систем; виокремити основні ефективні форми й методи формування цифрової компетентності наукових працівників в процесі використання веборієнтованих автоматизованих інформаційних систем енциклопедичного типу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що сучасні наукові працівники активно використовують цифрові інструменти, відкриті освітні ресурси, електронні публікації, електронні енциклопедичні видання в процесі здійснення наукової діяльності. Це сприяє формуванню цифрової компетентності, необхідної для успішної діяльності у цифровому світі. Використання веборієнтованих автоматичних інформаційних систем енциклопедичного типу впливає на розвиток професійної комунікації, обміну знаннями та співпраці, що в цілому поступово формує цифрову компетентність наукових працівників та впливає на якість здійснення наукової діяльності. Веборієнтовані автоматизовані інформаційні системи (скорочено ВАІС) являють собою програмні системи, що забезпечують автоматизацію процесів управління, обробки та зберігання інформації через вебтехнології, що дозволяє користувачам отримувати доступ до системи з будь-якого місця, де є підключення до Інтернету [2,45]. ВАІС досить часто використовують в сучасній науковій діяльності, що забезпечує ґрунтовність та ефективність здійснення наукових досліджень, саме вебтехнології дозволяють здійснювати автоматизацію процесів обробки, зберігання, пошуку та управління інформацією. [2,51]. Досліджуючи питання формування цифрової компетентності наукових працівників, які активно використовують ВАІС, дозволяють автоматизувати процеси, пов'язані з інформацією слід звернути увагу на технології формування цифрової компетентності в межах нашого дослідження.

Формування цифрової компетентності науковці розуміють як процес набуття, вдосконалення та застосування знань, навичок і умінь для ефективного використання цифрових технологій у різних сферах життя [8, 78]. Цей процес охоплює формування здатності до опанування нових знань, удосконалення вмінь і навичок, набуття нового досвіду використання цифрових технологій шляхом цілеспрямованого навчання, підвищення кваліфікації, саморозвитку і самовдосконалення[8, 78].

Цифрова компетентність наукових працівників, які активно використовують в роботі ВАІС може розвиватись завдяки отриманню знань про основи роботи з інформаційними системами, набуття цифрових навичок щодо здійснення пошуку, аналізу, інтерпретації та управління цифровою інформацією, розвиток навичок здійснювати ефективне спілкування та співпрацю з науковцями, вміння користуватися різноманітними цифровими технологіями та пристроями, а також застосування цифрових технологій для вдосконалення наукової діяльності та розуміння питань кібербезпеки, захисту даних та етичного використання технологій [7, 33].

Аналізуючи досвід використання ВАІС для формування понятєво-термінологічного апарату з педагогіки та психології, слід звернути особливу увагу на процес формування цифрової компетентності наукових працівників, які працюють над наповненням електронної енциклопедії. Прикладом ВАІС стає відкрита інтернет-платформа «Українська електронна енциклопедія освіти» (скорочено УЕЕО , яка активно використовується науковими працівниками НАПН України для здійснення наукових досліджень. На сьогодні проєкт УЕЕО активно розвивається і для наповнення електронної енциклопедії було залучено наукових працівників з установ НАПН України задля наповнення електронного видання новими статтями з галузі педагогіки і психології [5, 252]. Ці наукові працівники і стали редакторами УЕЕО, що дозволило активно розвивати ВАІС та поповнювати новими статтями електронний ресурс.

Досліджуючи питання технології формування цифрових компетентностей наукових працівників, а саме редакторів УЕЕО, які працюють над внесення м статей різних типів до електронної ВАІС УЕЕО, слід зупинитися на особливостях технології, а саме на формах, методах, засобах, що дозволяють її активно формувати.

Термін «технологія» в науковому середовищі розуміють комплекс методів, знань, процесів та інструментів, що використовується для досягнення конкретних цілей або вирішення практичних завдань. Під технологією розвитку цифрової компетентності наукових правників ми розуміємо сукупність форм, методів, засобів і цифрових інструментів, що застосовуються для формування й удосконалення їхніх цифрових знань, практичних цифрових умінь і навичок у сфері використання ВАІС для вирішення професійних завдань та здійснення наукової діяльності

Для формування цифрових знань як складника цифрової компетентності наукових працівників за когнітивним критерієм ми застосовували комплекс взаємопов'язаних організаційних заходів для навчання наукових працівників-редакторів УЕЕО. Серед форм навчання з формування цифрових знань ми обрали курси підвищення кваліфікації, практико-орієнтовані тренінги, організаційні семінари, вебінари тощо. Результати проведеної роботи на тренінгах, організаційних семінарах, нарадах редакторів та під час консультацій наукові працівники демонстрували рівень сформованості цифрових знань щодо розуміння й усвідомлення основ роботи з ВАІС.

Отже, ми прийшли до висновку, що організаційні форми, спрямовані на формування цифрової компетентності за когнітивним критерієм наукових працівників, базуються на систематичному підході та складаються з навчання, підтримки та забезпечення відповідними ресурсами.

Формування цифрових навичок та вмінь за обраним нами операційно-діяльнісним критерієм, який дозволяє оцінити рівень сформованості цифрових навичок та вмінь наукових працівників по роботі з ВАІС. В ході такої практичної підготовки ми обрали дієві форми, методи та засоби формування практичних цифрових навичок та вмінь. В ході практичних видів робіт у наукових працівників поступового формувались цифрові навички і вміння розрізняти типи шаблонів енциклопедичних статей, за певними ознаками та складовими, поступово розвивались навички науковців працювати з вікі-шаблонами, набували розвитку цифрові навички по роботі з текстовим, кодовим редакторами, що в цілому вплинуло на якість цифрових навичок та вмінь працювати з шаблонами статей, здійснювати вікірозмітку, структурувати статтю

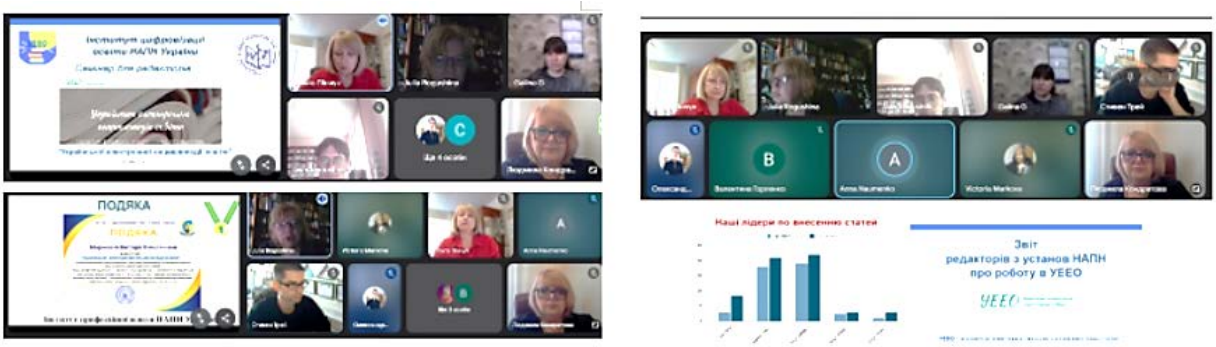


Рис. 1. Семінари для редакторів УЕЕО

відповідно шаблону, вносити статті до УЕЕО. Серед дієвих форм формування цифрової компетентності редакторів виявились консультації, практикуми, індивідуальні та групові консультативні онлайн-зустрічі тощо. Слід звернути увагу, що в процесі роботи враховано також і індивідуальну траєкторію формування цифрової компетентності кожного редактора з набуття цифрових навичок. На цьому етапі важливою стала індивідуальна робота редакторів з модераторами та адміністратором сайту УЕЕО рис. 1).

Для визначення ступеня готовності педагогічних працівників працювати з ВАІС, рівень сформованості усвідомленої потреби, інтересу до використання ВАІС ми оцінювали за ціннісно-мотиваційним критерієм, а здатність науковців здатність до самооцінки, усвідомлення ефективності власних цифрових дій на УЕЕО ми оцінювали за рефлексним критерієм. Нами було обрано наступні дієві форми, методи, засоби здійснення комунікації між науковими працівниками та менеджерами УЕЕО як: листування, здійснення взаємодії на основі мережевої спільноти, онлайн-консультації. На основі взаємодії та спілкування, в створеній мережевій групі вдалось розв'язувати питання подолання технічних складнощів в процесі роботи над внесенням статей. Було прийнято рішення фіксації стадій роботи над внесенням статті. На основі взаємодії та спілкування в спільноті з'явилась можливість миттєвого зв'язку редакторів з адміністраторами сайту тощо. Особлива увага приділялась також питанням дотримання цифрової безпеки в роботі над внесенням ресурсів тощо.

Особливу увагу слід звернути на методи формування цифрової компетентності наукових працівників щодо використання ВАІС. Такі методи базуються на поєднанні теоретичного навчання та практичного застосування. В роботі з редакторами дієвими виявились методи активного навчання, що включали роботу з реальними цифровими ресурсами, симуляції, кейс-стадії для закріплення навичок. Методи індивідуальної та групової менторської підтримки такі як: персональні консультації та групова взаємодія сприяли глибшому опануванню цифрових технологій та особливостей роботи з платформою. Серед методів, які дозволили підбити підсумки діяльності за певні періоди часу виявились ефективними методи самооцінювання, моніторингу, порівняння тощо.

Аналіз концептуальних ідей рамки цифрової компетентності як інструменту, створеного для покращення рівня цифрової компетентності, спрямованих на підвищення рівня цифрових знань та практичних вмінь й навичок використання цифрових засобів і електронних сервісів дозволяє говорити про наявність рівнів сформованості цифрової компетентності. Обрана нами технологія, в процесі робити над розвитком УЕЕО, дозволила значно вплинути на формування цифрової компетентності наукових працівників – редакторів УЕЕО. Проведення опитування редакторів УЕЕО дозволила виявити рівень сформованості цифрових знань, цифрових навичок та навичок здійснення цифрової комунікації. Загалом результати проведеного дослідження дозволили оцінити рівень сформованості цифрової компетентності редакторів за п’ятьма рівнями: початковому, рівню новачка, базовому, середньому та просунутому рівнях. Так, опитування дозволило виявити рівень сформованості цифрових знань за когнітивним критерієм наукових працівників, в процесі роботи з ВАІС, а саме: наявні знання з вікірозмітки, знання семантичних вікірозмітки, знання специфіки УЕЕО. Опитування довело, що редактори у своїй більшості мають початковий, середній і просунутий рівні цифрових знань. Оцінювання рівня практичних цифрових вмінь та навичок редакторів за операційно-діяльнісним критерієм виявити: рівень вмінь та навичок використовувати семантичні властивості для структурування контенту статей в УЕЕО, вмінь використовувати семантичні властивості для структурування контенту статей в УЕЕО, вміння розміщувати в УЕЕО мультимедійні об’єкти, вміння користуватись шаблонами УЕЕО. Оцінювання ступеня готовності педагогічних працівників працювати з ВАІС, рівень розвитку усвідомленої потреби, інтересу до використання ВАІС за ціннісно-мотиваційним критерієм та здатність науковців здатність до самооцінки, усвідомлення ефективності власних цифрових дій на УЕЕО за рефлексним критерієм продемонстрували наявність базового рівня потреби й інтересу та самооцінки. Викладачі також на базовому рівні вміють організовувати комунікацію з авторами статей, на середньому рівні беруть участь спілкуванні та взаємодії під час проведення семінарів, а також мають на початковому рівні навички розв'язувати питання подолання технічних складнощів в процесі роботи над внесенням статей та фіксувати стадію роботи над внесенням статті в УЕЕО.

Отже, результати проведеного опитування серед наукових працівників, які є редакторами УЕЕО дозволили оцінити дієвість обраної технології формування цифрової компетентності наукових працівників в процесі роботи з ВАІС.

Висновок. Визначено, що під технологією формування цифрової компетентності наукових правників розуміють сукупність форм, методів, засобів і цифрових інструментів, що застосовуються для формування й удосконалення їхніх цифрових знань, практичних цифрових умінь і навичок у сфері використання ВАІС для вирішення професійних завдань та здійснення наукової діяльності.

Для формування цифрових знань за когнітивним критерієм у наукових працівників ми застосовували комплекс взаємопов’язаних організаційних

заходів для навчання наукових працівників-редакторів УЕЕО як курси підвищення кваліфікації, практико-орієнтовані тренінги, організаційні семінари, вебінари тощо. Формування цифрових навичок та вмінь наукових працівників базувався на основі обраних форм, методів та засобів розвитку практичних цифрових дій на платформі УЕЕО, серед яких ефективними виявились консультації, практикуми, індивідуальні та групові консультативні онлайн-зустрічі, а також побудова індивідуальних траєкторій розвитку цифрової компетентності кожного редактора з набуття цифрових навичок. Для формування цифрової комунікації було обрано наступні дієві форми, методи, засоби здійснення комунікації між науковими працівниками та менеджерами УЕЕО як: листування, здійснення взаємодії на основі мережевої спільноти, онлайн-консультації. Особлива увага приділялась також питанням дотримання цифрової безпеки в роботі над внесенням ресурсів тощо.

Аналіз проведеного дослідження дозволив виявити базовий, середній та просунутий рівні сформованості цифрових знань за когнітивним критерієм, початковий, базовий та середній рівні сформованості цифрових навичок та вмінь, та середній рівень сформованості цифрової комунікації за операційно-діяльнісним критерієм. Оцінювання ступеня готовності педагогічних працівників працювати з ВАІС, рівень сформованості усвідомленої потреби, інтересу до використання ВАІС за ціннісно-мотиваційним критерієм та здатність науковців здатність до самооцінки, усвідомлення ефективності власних цифрових дій на УЕЕО за рефлексним критерієм продемонстрували наявність базового рівня потреби й інтересу та самооцінки. Подальших досліджень потребують питання використання штучного інтелекту в процесі роботи з ВАІС для підвищення рівня цифрової компетентності наукових працівників для поглиблення процесів цифровізації наукової діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В. Ю., Спірін О.М., Лупаренко Л.А., Пінчук О. П., Буров О. Ю., Яцишин А. В., Гуржій А.М., Кохан О.В., Полященко І.М. Використання інтернет платформи «Українська електронна енциклопедія освіти»: методичні рекомендації, Київ : ІЦО НАПН України, 2023, 90 с.

2. Биков В.Ю., Пінчук О.П., Гуржій А.М. «Українська електронна енциклопедія освіти» як інструмент інформаційної підтримки відкритих систем освіти і науки. Зб. матер. наук. конф. *«Цифрова трансформація освіти України в умовах воєнного стану»*, 24.02.23 р. С. 8–11. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735054/.

3. Вакалюк Т. А. Модель хмаро орієнтованої системи підтримки навчання бакалаврів інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання, 2016. № 6 (56). С. 64–76. https://doi.org/10.33407/itlt.v56i6.1415.

4. Концепція «Української електронної енциклопедії освіти». Укл. Биков В.Ю., Буров О.Ю., Лупаренко Л.А., Пінчук О.П., Яцишин А.В. К. : ІЦО НАПН України, 2022. 12 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732825.

5. Лупаренко Л. А. Моделювання структури «Української електронної енциклопедії освіти» *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. Київ, 2021. Вип. 33(2), 252–282. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1429

6. Спірін О., Олексюк В., Василенко Я., Сіренко О. Модель розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2024, Том 104, № 6. DOI: 10.33407/itlt.v104i6.5889

7. О. М. Спірін і С. М. Іванова, Н. П. Франчук, А. В. Кільченко «Основні складники цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників», Вісник Кафедри ЮНЕСКО *«Неперервна професійна освіта XXI століття»*, вип. 2(9), С. 91–103, Жовт 2024. Дата звернення: 4 жовт. 2024. https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0007.

8. Н. Яськова, Ю. Лабжинський. Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами соціальних мереж. Фізико-математична освіта. *Phisical and Mathematical Education.* Том 39, № 5 / Vol. 39, No 5 (2024). DOI 10.31110/fmo2024.v39i5-07

Дата першого надходження рукопису до видання: 15.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 24.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

АНАЛІЗ ФРЕЙМВОРКІВ ПРОФЕСІЙНИХ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ОСНОВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ЦИФРОВИХ КУРСІВ

ANALYSIS OF PROFESSIONAL DIGITAL COMPETENCE FRAMEWORKS AS A BASIS FOR FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN DIGITAL COURSE DESIGN

УДК 378:004
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.54
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Кротких В.Д.,
orcid.org/0009-0007-3570-6061
аспірант кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

У статті здійснено аналіз впливових міжнародних фреймворків професійних цифрових компетентностей педагогів (DigCompEdu, UNESCO ICT-CFT та ISTE Standards for Educators) у контексті їхнього використання для підготовки майбутніх учителів до проєктування цифрових курсів. Обґрунтовано актуальність проблеми формування професійної цифрової компетентності вчителя в умовах глобальної цифровізації освіти та суспільно-політичних викликів, що актуалізували потребу у створенні цілісної системи підготовки педагогів до ефективного використання цифрових технологій у навчанні.

Проаналізовано ключові структурні компоненти зазначених фреймворків, визначено їхні спільні та відмінні характеристики, сфери застосування, рівні володіння, методологічні засади та педагогічний фокус. Показано, що, незважаючи на комплексність цих фреймворків, їхній масштаб охоплення обмежує практичну цінність їхнього використання для підготовки майбутніх учителів саме до проєктування цифрових курсів. Систематизовано результати сучасних українських і зарубіжних досліджень, спрямованих на адаптацію існуючих рамок до потреб фахової підготовки вчителів.

За результатами аналізу розроблено узагальнену структуру професійних цифрових компетентностей, що включає шість груп: інформаційно-когнітивні, технологічні, методологічні, оцінювання, комунікаційні, інноваційні.

Практична значущість запропонованої структури компетентностей полягає у використанні її як основи для подальшого вдосконалення освітніх програм, за якими здійснюється фахова підготовка майбутніх учителів, і розроблення навчальних матеріалів, спрямованих на формування компетентностей з проєктування цифрових курсів. Результати дослідження створюють основу для подальшого теоретичного уточнення та практичної реалізації розвитку професійних цифрових компетентностей у системі вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: *професійна цифрова компетентність, проєктування цифрових курсів, фреймворки професійних цифрових компетентностей, фахова підготовка вчителів, цифровізація освіти.*

The paper presents an analysis of three influential international frameworks for teachers' professional digital competencies – DigCompEdu, UNESCO's ICT-CFT, and the ISTE Standards for Educators – with a specific focus on their applicability to preparing future teachers for digital course design.

The study justifies the relevance of advancing teachers' professional digital competencies amid the global digital transformation of education and emerging socio-political challenges that have amplified the need for a coherent system to prepare educators for effective integration of digital technologies into teaching and learning.

Core structural components of the frameworks are examined, including their shared and distinctive characteristics, domains of application, proficiency levels, methodological foundations, and pedagogical priorities. It is demonstrated that despite the comprehensiveness of these frameworks, their broad scope limits their practical utility for specifically equipping future teachers with competencies in digital course design. The paper also synthesizes findings from recent Ukrainian and international research focused on adapting existing competency frameworks to the needs of teacher professional training.

Based on the analysis, a generalized structure of professional digital competencies is proposed, encompassing six core clusters: information-cognitive, technological, methodological, assessment, communicative, and innovative competencies.

The practical significance of the proposed structure lies in its potential to serve as a foundation for refining future teacher education curricula and developing instructional materials targeted at fostering competencies in digital course design. The study's findings lay the groundwork for further theoretical refinement and practical implementation of professional digital competency development within higher teacher education systems.

Key words: *professional digital competence, digital course design, professional digital competence frameworks, pre-service teacher training, digitalization of education.*

Постановка проблеми. Глобальна цифровізація суспільства, прискорена технологічним прогресом і суспільно-політичними викликами, істотно трансформувала освітню галузь. Одним із ключових наслідків цієї трансформації стало посилення ролі цифрового навчання. ІКТ-компетентність, яка є складовою професійної цифрової компетентності вчителя, перестає бути допоміжною і перетворюється на базову вимогу на всіх рівнях освіти, що відзначається у низці досліджень [1; 4; 9; 10]. Потреба у високому рівні професійної цифрової компетентності вчителів особливо зросла під час війни в Україні, оскільки здатність педагогів ефективно працювати в умовах цифрового навчання стала ключовим фактором збереження безперервності освітнього процесу та його якості.

Однак перехід до дистанційного формату виявив значні прогалини в рівні цифрових компетентностей вчителів, що підкреслює нагальну потребу в розробці структурованих рамок для розвитку

відповідних навичок. Ця проблема зокрема спричинена відсутністю теоретично обґрунтованих моделей формування професійних компетентностей, орієнтованих саме на підготовку майбутніх учителів до проєктування цифрових курсів. Відтак фреймворки професійних цифрових компетентностей учителя набувають особливої ваги як системний інструмент для визначення, формування та оцінювання навичок, необхідних для розроблення якісних онлайн-курсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження теоретичних аспектів компетентнісного підходу як сучасної парадигми освіти здійснювали М. Рудь, О. Овчарук, Л. Овсієнко, С. Бондар, В. Ягулов, М. Жалдак, О. Пометун, Ю. Рамський, О. Спірін та інші. Теоретичні засади компетентнісного підходу в цифровій освіті досліджували В. Биков, Н. Морзе, О. Гура, Н. Бібік, В. Кухаренко, С. Вітвицька, О. Пометун, Ю. Рамський, О. Спірін та інші.

У контексті підготовки вчителів до використання компетентнісного підходу в умовах Нової української школи (НУШ) цю проблематику вивчали О. Овчарук, Н. Винницька, Л. Ткаченко, Л. Плетеницька, О. Алексєєва, Г. Генсерук, Ю. Лимар, Ю. Чекан та інші.

Дослідження та розроблення фреймворків професійних цифрових компетентностей активно здійснюються у сучасних наукових працях. Зокрема, C. Redecker представила структуру та методологічні засади фреймворку DigCompEdu [18], який визначає рівні сформованості цифрової компетентності педагогів, а P. Mishra та M. Koehler запропонували модель TPACK [16], що інтегрує технологічні, педагогічні та змістові знання в єдину систему професійної підготовки вчителя. Важливу роль у стандартизації відіграють такі організації, як Об'єднаний дослідницький центр Європейської Комісії (JRC), що модернізує рамки DigComp та DigCompEdu, ЮНЕСКО, яка розробила власну рамку ІКТ-компетентностей [19], та Міжнародне товариство з технологій в освіті (ISTE), що створило стандарти для лідерів освіти [15].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на широке висвітлення загальних питань формування цифрової компетентності вчителя, аспекти, пов'язані з цілеспрямованою підготовкою майбутніх учителів саме до проєктування цифрових курсів, залишаються недостатньо дослідженими.

По-перше, у багатьох дослідженнях акцент зроблено на формуванні окремих цифрових навичок, таких як уміння створювати цифровий контент, використовувати конкретні цифрові інструменти (Google Classroom, Moodle, Kahoot тощо), організовувати онлайн-комунікацію чи забезпечувати цифрову безпеку. Однак проєктування цифрового курсу є інтегративною діяльністю, яка не обмежується операційними навичками і вимагає глибоких знань з педагогічного дизайну, методології цифрового навчання, стратегій оцінювання та підтримки цілісного освітнього середовища. Отже, існує розрив між вивченням окремих цифрових навичок та комплексним дослідженням професійних цифрових компетентностей вчителя.

По-друге, наявні фреймворки не завжди здатні запропонувати чітку, практично орієнтовану структуру для фахової підготовки вчителів до проєктування цифрових курсів. Вони описують, якими компетентностями має володіти педагог, але не дають повні відповіді на питання, як існуючі фреймворки інтегрувати в підготовку майбутніх фахівців.

По-третє, значна частина досліджень присвячена підвищенню кваліфікації учителів. Тому проблема фундаментального формування професійних цифрових компетентностей у майбутніх учителів на етапі їх навчання у закладах вищої освіти потребує глибшого вивчення.

Враховуючи вищезазначене, залишається невирішеним питання теоретичного обґрунтування та розробки методичних засад формування в майбутніх учителів цілісної системи професійних цифрових компетентностей для проєктування якісних цифрових курсів. Саме це зумовлює необхідність у проведенні дослідження, спрямованого на аналіз ролі професійних фреймворків і систематизацію ключових компетентностей для вирішення цієї проблеми.

Мета статті – надати аналіз та визначити роль фреймворків професійних цифрових компетентностей учителів, розробити структуру компетентностей учителя, необхідних для для проєктування цифрових курсів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стрімке зростання ролі цифрової освіти в Україні підкреслило критичну важливість професійної цифрової компетентності вчителів для забезпечення безперервності та якості освітнього процесу. Сучасні виклики зробили цифровізацію освіти стратегічним пріоритетом, спрямованим на забезпечення доступності та інклюзивності навчання в складних обставинах. Професійна цифрова компетентність учителя є ключовою умовою реалізації права на освіту в умовах масового вимушеного переходу до дистанційного/змішаного навчання; вона не обмежується простим технічним володінням цифровими інструментами, а охоплює педагогічне застосування цих інструментів, етичні міркування щодо їх використання та здатність розвивати цифрову компетентність у самих здобувачів освіти.

Для подальшого аналізу необхідно розкрити загальне поняття «професійна цифрова компетентність учителя», до тлумачення якого у вітчизняній та зарубіжній літературі існують різні підходи. Цифрова компетентність викладача визначається С. Толочко як «сукупність знань, умінь, здібностей

та різноманітних показників застосування цифрових технологій для комунікації та професійного розвитку, яка пов'язана з пошуком, створенням та поширенням цифрових ресурсів, керуванням та організацією використання цифрових технологій в освітньому процесі та здійсненні наукових досліджень, індивідуалізації оцінювання; удосконалює інклюзію, персоналізацію та сприяє активному залученню здобувачів освіти; характеризується креативним та відповідальним використанням цифрових технологій для обробки інформації, спілкування, виготовлення контенту, достатку та вирішення проблем» [11, с. 256]. Зі свого боку, А. Остапенко визначає професійну цифрову компетентність педагога як стратегічне та ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у професійній педагогічно-дидактичній стратегії [7, с. 250]. Більш загальний підхід до визначення формує М. Кривонос, який розглядає професійну цифрову компетентність як таку, що «базується на готовності педагога безперервно, впевнено, ефективно та безпечно застосовувати цифрові технології в різних сферах своєї життєдіяльності» [6].

Згідно з визначенням I. Nagel та S. Amdam, професійна цифрова компетентність учителя має подвійне призначення: вона охоплює низку інструментальних, професійних, етичних, критичних та епістемчних вимірів, пов'язаних, з одного боку, із викладанням за допомогою цифрових інструментів та ресурсів, а з іншого – із навчанням учнів про цифрові технології, цифрові навички, цифрову культурну експресію, ширші цифрові та критичні компетентності, що є важливими для навчання, роботи та повсякденного життя [17].

Поряд із загальним поняттям, С. Петренко та Л. Петренко виокремлюють «інформатичну компетентність» учителя інформатики, визначаючи її як «сукупність певних компонентів, сформованих у процесі навчання і самонавчання інформатиці та інформаційно-комунікаційним технологіям, а також як здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій» [8, с. 156].

У контексті Нової української школи (НУШ) професійна цифрова компетентність майбутніх учителів передбачає здатність критично оцінювати інформацію, ефективно комунікувати в онлайн-середовищі, створювати та адаптувати цифровий контент, використовувати аналітичні інструменти для моніторингу навчальних досягнень учнів [1, с. 249].

Таким чином, професійна цифрова компетентність учителів являє собою інтегровану систему знань, умінь, здатності виконувати реальні професійні завдання, формулювати інформаційні потреби, знаходити та оцінювати цифрові ресурси, створювати та змінювати цифровий контент, сприяти онлайн-комунікації та співпраці, забезпечувати онлайн-безпеку та добробут, а також ефективно вирішувати проблеми в динамічному цифровому навчальному середовищі.

Визначення ролі професійної цифрової компетентності вчителя саме в контексті проєктування цифрових курсів вимагає акценту на здатності до педагогічного дизайну та інтеграції технологій, що не обмежується лише володінням цифровими інструментами, а й передбачає глибоке розуміння того, як ці технології можуть оптимізувати навчальний процес та сприяти досягненню конкретних навчальних цілей.

Для систематизації професійних цифрових компетентностей учителя необхідним є аналіз впливових міжнародних фреймворків, до яких належать Європейська рамка цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu), Рамка ІКТ-компетентностей ЮНЕСКО для вчителів (ICT-CFT) та Стандарти ISTE для педагогів (ISTE Standards for Educators).

Європейська рамка цифрової компетентності педагогів, відома як DigCompEdu, була опублікована Об'єднаним дослідницьким центром Європейського Союзу у 2017 році [18]. Цей фреймворк має на меті надати науково обґрунтовану основу для розвитку цифрових компетентностей для педагогів на всіх рівнях освіти. DigCompEdu деталізує 22 компетентності, організовані у шість взаємопов'язаних областей: професійна діяльність, цифрові ресурси, викладання та навчання, оцінювання, розширення можливостей учнів та сприяння цифровій компетентності учнів. Фреймворк наголошує на тому, як цифрові технології можна використовувати для покращення та інновацій в освіті та навчанні. DigCompEdu визначає шість прогресивних рівнів володіння, від новачка (A1) до новатора (C2). На основі DigCompEdu було зокрема розроблено інструмент самооцінювання SELFIEforTEACHERS, метою якого є допомогти вчителям оцінити свій рівень цифрової компетентності [14].

ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT) – це ще один широко визнаний міжнародний фреймворк від ЮНЕСКО, який дає настанови для підготовки вчителів з питань використання цифрових технологій [19]. Найактуальніша версія, ICT CFT Version 3, охоплює цифрові компетентності на трьох рівнях зростаючої складності: набуття знань, поглиблення знань та створення знань. Ці рівні призначені для навчання та викладання, управління школою, безперервного професійного розвитку та узгодження практики в класі з політичними пріоритетами. Фреймворк визначає 18 ІКТ-компетентностей, поділених на 64 конкретні цілі, що охоплюють аспекти професійної практики вчителя, такі як освітні політики, навчальна програма та оцінювання, педагогіка, застосування цифрових навичок, організація та управління, а також професійне навчання.

На відміну від DigCompEdu та ICT-CFT, у Стандартах ISTE для педагогів (ISTE Standards for Educators), розроблених Міжнародним товариством з технологій в освіті [15], пропонується цілісна концепція педагогічного лідерства в цифрову епоху, орієнтована на трансформацію освітнього середовища. Вони визначають сім взаємопов'язаних ролей педагога (Learner, Leader, Citizen, Collaborator, Designer, Facilitator, Analyst), які відображають поступ від традиційної ролі вчителя до ролі інноватора, фасилітатора та аналітика навчальних процесів. Кожен стандарт розкриває вимоги до педагогічної практики у сфері використання технологій – від безпечної цифрової громадянськості до проєктування інклюзивного та персоналізованого навчання. Науково-практична значущість цих стандартів полягає в тому, що вони формують спільну мову цифрової педагогіки, інтегрують результати досліджень про вплив технологій на результати навчання та забезпечують узгодженість між політиками, навчальними програмами й практиками викладання. Завдяки цьому Стандарти ISTE виступають як інструмент політики та розвитку професійної спільноти педагогів, який спрямовує школи на цифрову трансформацію, забезпечує рівність доступу до технологій і підтримує педагогів у безперервному професійному зростанні.

Розглянуті фреймворки професійних цифрових компетентностей поділяють спільну мету – підвищення рівня цифрової компетентності педагогів. Вони демонструють різні структури, підходи до категоризації компетентностей, визначення рівнів володіння та застосування у професійній діяльності.

Фреймворк DigCompEdu має такі характеристики:

– цільова аудиторія: педагоги всіх рівнів освіти, включно з викладачами професійної та вищої школи;

– структура компетентностей: шість доменів – професійна взаємодія, цифрові ресурси, навчання та викладання, оцінювання, розвиток учнів, формування цифрової компетентності учнів;

– кількість компетентностей: 22 компетентності, структуровані за шістьма доменами;

– рівні володіння: шість рівнів прогресії – Новачок (A1), Дослідник (A2), Інтегратор (B1), Експерт (B2), Лідер (C1) і Новатор (C2);

– педагогічний фокус: інноваційне використання цифрових інструментів у навчанні, розвиток цифрових навичок учнів, підтримка процесів самооцінювання та професійного зростання;

– методологічна основа: європейська політика цифрової освіти, компетентнісний підхід, застосування evidence-based методології;

– географічне охоплення: переважно європейські країни, однак модель активно імплементується в Латинській Америці, Азії та Африці;

– сфера використання: формування цифрових компетентностей викладачів, професійний розвиток, мікронавчання.

Для України, яка гармонізує свою освітню політику з європейськими підходами, DigCompEdu виступає стратегічним орієнтиром, що відображено у Концептуально-референтній рамці цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників, розробленій Міністерством цифрової трансформації України [5]. Практичним кроком є запуск на порталі «Дія.Освіта» національного тесту «Цифрограм для вчителів», спрямованого на оцінювання та вдосконалення цифрових навичок педагогів [3]. Водночас DigCompEdu обмежений у тому, що зосереджується переважно на операційних навичках і процесах використання цифрових інструментів, без достатнього акценту на трансформації професійної ідентичності вчителя та підготовці до проєктування цифрових курсів.

ICT Competency Framework for Teachers за характеристиками є таким:

– цільова аудиторія: учителі, викладачі, студенти педагогічних спеціальностей, розробники освітньої політики;

– структура компетентностей: шість областей – розуміння ІКТ в освіті, навчальна програма та оцінювання, педагогіка, застосування цифрових навичок, організація та адміністрування, професійне вдосконалення вчителів;

– кількість компетентностей: 18 компетентностей, що охоплюють 64 конкретні цілі;

– рівні володіння: три рівні – засвоєння знань, поглиблення знань, створення знань;

– фокус: системна інтеграція ІКТ у всі компоненти освітнього процесу – від державної політики до навчальних програм і практики оцінювання;

– методологічна основа: глобальні освітні політики, системне мислення, концепція освіти сталого розвитку;

– географічне охоплення: глобальне, підтримується ЮНЕСКО як універсальна модель для освітніх систем різних країн;

– сфера використання: розроблення національних освітніх політик і програм розвитку цифрових компетентностей.

Фреймворк ICT-CFT є менш деталізованим щодо конкретних навичок, але вирізняється стратегічною спрямованістю. Його трирівнева модель відображає етапи зрілості освітніх систем у використанні технологій – від базового рівня застосування до створення нових знань. Для української системи освіти такий підхід доцільно розглядати у контексті узгодження освітньої політики на державному рівні, а не лише у сфері підготовки окремих педагогів.

ISTE Standards for Educators мають такі характеристики:

– цільова аудиторія: педагоги, керівники закладів освіти, коучі, освітні консультанти;

– структура компетентностей: сім стандартів, побудованих за професійними ролями педагога – Учень (Learner), Лідер (Leader), Громадянин (Citizen), Співробітник (Collaborator), Дизайнер (Designer), Фасилітатор (Facilitator), Аналітик (Analyst);

– кількість компетентностей: численні індикатори в межах кожного стандарту, кожен з яких має операційні дескриптори дій;

– рівні володіння: не встановлені формально, однак модель передбачає поступовий розвиток від базового до лідерського рівня цифрової педагогіки;

– фокус: цифрове лідерство, фасилітація навчання, етичне використання технологій, персоналізація навчального процесу, аналітика даних і командна співпраця;

– методологічна основа: конструктивістська педагогіка, трансформаційне навчання, дизайн-мислення в освіті;

– географічне охоплення: переважно США, однак стандарти адаптовано більш ніж у 60 країнах світу, перекладено понад дев'ятьма мовами;

– сфера використання: проєктування навчальних програм, упровадження цифрових інновацій, сертифікаційні програми для педагогів.

На відміну від двох попередніх фреймворків, ISTE Standards for Educators пропонують іншу логіку – опис компетентностей через професійні ролі педагога, а не перелік умінь. Такий підхід відображає парадигмальні зміни, характерні для сучасної освіти, зокрема перехід від ролі вчителя-транслятора знань до ролі фасилітатора, ментора та інноватора. Відтак цей фреймворк фокусується не лише на технологічних аспектах, а й на трансформації педагогічної ідентичності, ґрунтом якої є співпраця, критичне мислення й етичне використання цифрових технологій.

Незважаючи на високу деталізацію та широке охоплення професійних цифрових компетентностей у розглянутих фреймворках, компетентність із проєктування цифрових навчальних курсів (digital course design) не представлена у них як окремий домен чи ключова компетентність. Ця діяльність є інтегрованою та неявно присутньою у численних дескрипторах та компонентах. Найбільш наближеною до неї є діяльність із проєктування, закріплена в ISTE Standards for Educators, де визначено роль учителя як дизайнера (Designer), яка передбачає активне проєктування викладачем навчального середовища, активностей, методів та ресурсів, орієнтованих на потреби здобувачів освіти.

Таким чином, використання міжнародних фреймворків для цілеспрямованого формування в майбутніх учителів компетентності з проєктування цифрових курсів має обмеження. Ця проблема обґрунтовує необхідність у розробці більш сфокусованої структури компетентностей, що відображено у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема, Н. Балик та Г. Шмигер у своїй моделі виділяють когнітивно-інформаційну, технологічну та соціально-мотиваційну складові цифрової компетентності у контексті створення цифрового контенту [13, с. 10]. Цей підхід доповнено структурними компонентами в працях Л. Шевчук, Н. Вересоцької та І. Солопка (освітня, методична, виховна, наукова складові) [12, с. 252], Н. Дегтярьової та С. Петренка (когнітивна, операційна, методична, рефлексивна компоненти) [2, с. 165]. Важливою теоретичною основою є також модель TPACK, яка інтегрує технологічні, методологічні (педагогічні), комунікативні, оцінювальні та інноваційні аспекти [16].

Зважаючи на вищезазначене, пропонується узагальнена структура професійних цифрових компетентностей, яка синтезує ключові положення проаналізованих фреймворків, враховує моделі українських та зарубіжних науковців і адаптує їх до процесу фахової підготовки майбутніх учителів до проєктування цифрових курсів:

1. Інформаційно-когнітивні компетентності:

– здатність здійснювати пошук, критичну оцінку, обробку, збереження та структурування інформації з цифрових джерел;

– уміння критично аналізувати медіаконтент, виявляти фейкові новини та маніпулятивні наративи;

– глибоке розуміння предметної галузі та здатність критично оцінювати доцільність і валідність цифрових навчальних матеріалів для інтеграції у курс.

2. Технологічні компетентності:

– впевнене володіння програмним забезпеченням, онлайн-сервісами та хмарними технологіями для розробки контенту, комунікації та організації освітнього процесу;

– здатність розробляти та редагувати навчальні матеріали у різноманітних мультимедійних форматах (відео, аудіо, графіка, інтерактивні елементи, інфографіка) за допомогою спеціалізованого ПЗ;

– уміння працювати з системами управління навчанням (LMS), такими як Moodle, Google Classroom та Microsoft Teams, для планування й структурування курсу, розподілу навчальних матеріалів, створення завдань та моніторингу прогресу здобувачів освіти;

– здатність самостійно вирішувати базові технічні проблеми та надавати оперативну технічну підтримку здобувачам освіти.

3. Методологічні компетентності:

– уміння проводити аналіз потреб цільової аудиторії, формулювати освітні цілі та та планувати індивідуальну освітню траєкторію;

– здатність організовувати й модерувати онлайн-дискусії, спільну (колаборативну)

діяльність та проєктну роботу здобувачів освіти в цифровому середовищі;

– уміння методично доцільно добирати цифрові інструменти відповідно до педагогічних завдань, а не використовувати їх формально;

– уміння проєктувати інклюзивні навчальні заходи, створювати доступні й диференційовані матеріали з урахуванням індивідуальних потреб і особливостей здобувачів освіти;

– здатність обирати ефективні педагогічні стратегії та використовувати цифрові інструменти для контролю якості знань, оцінювання навчальних досягнень, забезпечення зворотного зв'язку та аналізу освітніх даних.

4. Компетентності оцінювання:

– уміння створювати, адаптувати та застосовувати різноманітні інструменти онлайн-оцінювання для контролю знань, використовуючи LMS та інтерактивні сервіси;

– уміння збирати, інтерпретувати та аналізувати освітні дані з LMS та спеціалізованих аналітичних інструментів для моніторингу прогресу та коригування навчальних стратегій і структури курсу;

– володіння цифровими інструментами для контролю якості знань, запобігання академічній недоброчесності та дотримання етичних норм під час онлайн-оцінювання.

5. Комунікаційні компетентності:

– здатність забезпечувати своєчасний, конструктивний та персоналізований зворотний зв'язок здобувачам освіти, використовуючи цифрові канали комунікації;

– здатність організовувати й координувати спільну діяльність і проєктну роботу здобувачів освіти у хмарних сервісах для командної роботи, обміну матеріалами та управління робочими процесами;

– готовність до співпраці та обміну досвідом з іншими педагогами у віртуальних професійних спільнотах.

6. Інноваційні компетентності:

– розуміння можливостей та етичних аспектів застосування новітніх технологій (ШІ, VR/AR, гейміфікації) в освітньому процесі, здатність креативно використовувати ці інструменти для створення інтерактивних навчальних заходів;

– здатність до самоаналізу, самооцінювання та критичного осмислення власної професійної діяльності, вміння використовувати цифрові інструменти для збору даних і коригування педагогічних стратегій;

– готовність до безперервного професійного розвитку та самоосвіти у сфері цифрових технологій.

Висновки. Визначено, що формування професійної цифрової компетентності вчителя з проєктування цифрових курсів передбачає фокус на педагогічному дизайні та інтеграції технологій, глибоке розуміння потенціалу цифрових технологій для оптимізації навчального процесу, сприяння досягненню конкретних навчальних цілей; вміння структурувати контент, адаптувати цифрові педагогічні стратегії та використовувати навчальну аналітику для безперервного вдосконалення курсу.

Результатом дослідження стала розробка узагальненої структури професійних цифрових компетентностей для фахової підготовки майбутніх учителів до проєктування цифрових курсів. Розроблена структура синтезує ключові положення проаналізованих міжнародних фреймворків (DigCompEdu, ICT-CFT, ISTE Standards for Educators) і наукові доробки українських та зарубіжних дослідників та включає шість груп компетентностей: інформаційно-когнітивні, технологічні, методологічні, оцінювання, комунікаційні та інноваційні.

На практиці запропонована структура може слугувати теоретико-методологічною основою для модернізації освітніх програм з підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Вона надає орієнтири для розробки навчальних планів, визначення результатів навчання та створення практичних завдань, спрямованих на фахову підготовку майбутніх учителів до проєктування цифрових курсів, що вимагає інтеграції розвитку цифрових компетентності в усі етапи підготовки, а не розглядає їх як окремий набір навичок.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці конкретних методичних рекомендацій та навчальних модулів на основі запропонованої класифікації, апробації моделей змішаного та дистанційного навчання для формування професійних цифрових компетентностей у майбутніх учителів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Винницька Н. Використання цифрових освітніх ресурсів для формування ключових професійних компетентностей майбутніх учителів. *Перспективи та інновації науки.* 2025. № 3(49). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-247-255

2. Дегтярьова Н., Петренко С. Актуальні питання формування цифрових компетентностей вчителів різних дисциплін під час підвищення кваліфікації. *Humanities science current issues.* 2020. Т. 2, № 27. С. 162–165. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203546

3. Дія.Освіта –Тести. *Дія.Освіта.* URL: https://osvita.diia.gov.ua/digigram (дата звернення: 02.10.2025).

4. Жигайло О., Винницька Н. Роль цифрових освітніх ресурсів у самоосвітній діяльність вчителів початкових класів. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2024. № 5(23). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-5(23)-834-842

5. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. *Дія.Освіта.* URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (дата звернення: 08.10.2025).

6. Кривонос М. Цифрова компетентність сучасного педагога. Електронний збірник наукових праць ЗОІППО : матеріали Всеукр. науково-практ. конф. *«Цифрова освіта: сучасні реалії та перспективи розвитку»*, м. Запоріжжя, 26 жовт. 2023 р. URL: https://eprints.zu.edu.ua/38431/1/КривоносМП_тези. pdf (дата звернення: 04.10.2025).

7. Остапенко А. Оцінювання цифрових компетентностей педагогічних працівників в коледжах на основі зарубіжного досвіду. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2024. Т. 3, № 72. С. 248–254. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-3-37

8. Петренко С., Петренко Л. Модель формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. Т. 2, № 96. С. 154–164. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.02/154-164

9. Сторонський Р., Дороніна О., Паламарчук О. Формування цифрових компетентностей викладачів вищої освіти України в контексті глобалізації освітнього простору. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. №17. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15277657

10. Ткаченко Л., Плетеницька Л., Алексєєва О. Роль цифрових технологій у формуванні компетентностей майбутніх педагогів в умовах Нової української школи. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. №7. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.12592609

11. Толочко С. В. Концепція та методика формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоман., 2019. 376 с.

12. Шевчук Л., Вересоцька Н., Солопко І. Формування цифрових компетентностей здобувачів педагогічних закладів вищої освіти при змішаній формі навчання. Наука і техніка сьогодні. 2022. № 7(7). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-7(7)-247-260

13. Balyk N., Shmyher H. Methodology Of Digital Competence Formation In The Context Of Digital Content Development. Physical and Mathematical Education. 2018. Vol. 16, no. 2. P. 8–12. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2018-016-2-001

14. Economou A. SELFIEforTEACHERS. Designing and developing a self reflection tool for teachers' digital competence. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2023. 118 p. DOI: https://doi.org/10.2760/561258

15. Educators. ISTE. URL: https://iste.org/standards/educators (date of access: 16.10.2025).

16. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education. 2006. Vol. 108, no. 6. P. 1017–1054. DOI: https://doi.org/10.1177/016146810610800610

17. Nagel I., Amdam S. H. Teachers' Professional Digital Competence. Encyclopedia. 2025. Vol. 5, no. 3. P. 148. DOI: https://doi.org/10.3390 /encyclopedia5030148

18. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 93 p. DOI: https://doi.org/10.2760/159770

19. UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO. URL: https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft (date of access: 16.10.2025).

Дата першого надходження рукопису до видання: 28.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

ENHANCING UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ

УДК 378.147:159.955:004
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.55
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Lappo V.V.,
orcid.org/0000-0002-9523-1295
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor at the Department of Pedagogy and Psychology
Kolomyya Educational–Scientific Institute of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

The development of the information society and the rapid digitalization of education have made the integration of information and communication technologies (ICT) an essential component of modern higher education. This study explores ways of enhancing university students' cognitive orientation through the use of ICT in a digitalized educational environment. Research indicates that ICT contributes significantly to the formation of students' motivation, critical thinking, and independent learning skills. Active learning tools such as Web-Quests and Internet-based learning models have demonstrated their effectiveness in stimulating students' cognitive activity and engagement.

The study identifies unresolved issues in combining traditional pedagogical methods with digital tools, as well as the role of instructors in creating a digital educational environment conducive to cognitive engagement. Practical examples of ICT integration include student correspondence, planetary classes, business games, virtual meetings, mentoring, Web-Quests, competitions, and collaborative games. Detailed analysis of models such as student-led correspondence and business games shows how structured interaction, clear objectives, and creative participation enhance cognitive motivation. Web-Quests, both short-term and long-term, encourage research, critical thinking, and knowledge synthesis, while role-playing and virtual scenarios further support engagement and experiential learning. Independent work using Internet resources-search engines, databases, e-libraries, email, and virtual conferences-fosters digital literacy and self-directed learning. The study concludes that integrating ICT in higher education enriches learning experiences, increases student involvement, and creates conditions for sustainable development of cognitive orientation. These strategies provide opportunities for students to acquire, analyze, and apply knowledge effectively, preparing them for professional challenges in the digital age and fostering an innovative academic culture.
Key words: *digitalization, cognitive orientation, students, university, ICT.*

Розвиток інформаційного суспільства та швидка діджиталізація освіти зробили інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) важливим компонентом сучасної вищої освіти. Це дослідження окреслює шляхи покращення пізнавальної спрямованості студентів шляхом використання ІКТ в освітньому середовищі університету. Дослідження показують, що ІКТ значною мірою сприяють формуванню мотивації, критичного мислення та навичок самостійного навчання студентів. Активні навчальні інструменти, такі як web-квести та інтернет-моделі навчання, демонструють свою ефективність у стимулюванні пізнавальної спрямованості та залученості студентів.

У дослідженні виявлено невирішені проблеми поєднання традиційних педагогічних методів з цифровими інструментами, а також роль викладачів у створенні цифрового освітнього середовища, що сприяє активізації пізнавальної спрямованості студентів університету. Практичні приклади інтеграції ІКТ включають студентське листування, ділові ігри, віртуальні зустрічі, наставництво, web-квести, змагання та спільні ігри. Детальний аналіз таких моделей, як студентське листування та ділові ігри, показує, як структурована взаємодія, чіткі цілі та творча участь підвищують пізнавальну спрямованість студентів університету. Web-квести, як короткострокові, так і довгострокові, заохочують дослідження, критичне мислення та синтез знань, тоді як рольові ігри та віртуальні сценарії додатково підтримують залученість та експериментальне навчання. Самостійна робота з використанням інтернет-ресурсів – пошукових систем, баз даних, електронних бібліотек, електронної пошти та віртуальних конференцій – сприяє цифровій грамотності та самостійному навчанню. Доведено, що інтеграція ІКТ у вищу освіту збагачує навчальний досвід, підвищує залученість студентів та створює умови для сталого розвитку пізнавальної спрямованості. Ці стратегії надають студентам можливості ефективно здобувати, аналізувати та застосовувати знання, готуючи їх до професійних викликів у цифрову епоху та сприяючи інноваційній академічній культурі.
Ключові слова: *діджиталізація, когнітивна орієнтація, студенти, університет, ІКТ.*

Problem Statement. The development of the information society stimulates the widespread use of information and communication technologies (ICT) in education, which is determined by numerous factors. Firstly, the introduction of ICT into modern education significantly accelerates the transmission of knowledge and the accumulated technological and social experience of humanity-not only from generation to generation but also from one individual to another. Secondly, modern ICT, by improving the quality of learning, enables individuals to adapt more effectively and rapidly to their environment as well as to ongoing social changes. This provides every person with the opportunity to acquire the necessary knowledge both in the present and in the post-industrial society. Moreover, the effective implementation of these technologies in education is an important factor in creating a new educational system that meets the requirements of societal progress and the modernization of the traditional educational model.

Thus, today, university lecturers have the opportunity to enrich the process of mastering learning material by integrating didactic methods with information and communication technologies.

Analysis of recent research and publications. Research shows that information and communication

technologies (ICT) actively influence students' cognitive orientation (E. Ackermann [1]; M. Aub [2]). Studies emphasize the potential of digital technologies as active creators of knowledge (L. Miller [7]; V. Dusen [8]). Electronic learning environments promote student autonomy and motivation (J. Harris [6]; B. Dodge [5]). The management aspects of implementing innovations in education and the development of interactive competence through computer networks are also highlighted (T. Burns [3]; D. Chun [4]).

Active learning tools, such as Web-Quests and models of Internet-based learning, demonstrate the effectiveness of ICT in shaping cognitive orientation (B. Dodge [5]; J. Harris [6]). The importance of a balanced integration of technology and pedagogy is emphasized, while network-based learning is shown to develop critical thinking and cognitive activity among students (M. Warschauer [9]).

Thus, contemporary research confirms that the integration of ICT is an effective means of activating students' cognitive orientation in the context of digitalization.

Identification of previously unresolved parts of the overall problem. The activation of university students' cognitive orientation in the context of digitalization is one of the key areas of modern higher education modernization, requiring further research and improvement. Particular attention should be paid to the integration of information and communication technologies (ICT) into the learning process to develop students' cognitive motivation, critical thinking, and independence. Insufficiently explored are the forms of conducting classes that ensure an effective combination of traditional didactic approaches with digital learning tools, as well as the role of instructors in creating a digital educational environment oriented toward active cognitive engagement. Further scientific exploration of these aspects will contribute to improving the quality of education, developing the digital competence of future specialists, and fostering an innovative culture in higher education.

The purpose of the article is to explore ways of enhancing university students' cognitive orientation through the integration of ICT in the digitalized educational environment.

Presentation of the main material. In the context of the outlined problem, it is appropriate to provide examples of ICT integration into the educational process of higher education institutions. Such examples may include the following forms of organizing learning activities: correspondence between individual students; planetary classes, where students are members of a group and also interact with other groups (these classes should have shared characteristics such as age, professional level, language of communication, interests, etc., as well as additional common features like culture, languages, countries, continents); business games; virtual meetings; mentoring; Web-Quests; competitions; collaborative games, and others.

A more detailed consideration can be given to correspondence between individual students. This model of using telecommunications networks can serve as a source of motivation. The main factors for success are the pedagogical design of activities, strict supervision by the instructor, and the creative nature of the correspondence.

The stages of implementing this model include: defining clear objectives for the activity; publishing one's project or finding similar ones offered by other instructors; coordinating with one or several instructors who share similar goals; determining the discussion topic based on the objectives; explaining to students the importance of preliminary work on the content; specifying the duration of the planned correspondence; providing access to a computer lab with appropriate equipment; and planning the results and, if necessary, the next stage of the activity.

Attention should also be paid to another form of organizing learning activities, namely business games. For example, there is a student-led business game project called «Doctor Science». In this activity, one of the students conducts virtual meetings with other students while remaining hidden behind the mask of this character. Other students can ask questions, and to answer them, the leader must read extensively and understand the topic under discussion. Moreover, it has long been proven that the best way to learn something is to begin teaching it.

There are also teacher-led business games. For instance, in Quebec, Canada, instructors organized a virtual village from the late 19th century as part of a foreign language course. Each instructor took on different roles – blacksmith, doctor, postman, etc. To interact with the various characters, students must have a clear understanding of life during that era, which requires extensive reading and preparation.

Virtual meetings allow students to address questions to any well-known personality, for example, a Nobel Prize laureate. Along with the meeting announcement, a dossier is provided containing instructions on how to participate, a brief biography of the invited person, a publication of one of their works (such as an article), subscription details for newsletters, and information on how the meeting will take place.

Mentoring is another model frequently used in France. For example, there are servers where students can receive guidance on completing homework – not by being given ready-made answers, but by being led toward problem-solving methods.

An interesting form of conducting lessons is Web-Quests, which can be prepared by the instructor or found online. A Web-Quest is a specially organized type of research activity in which students search for information on the web using specified addresses. They are designed to make more efficient use of students' time, to engage the acquired information for practical purposes, and to develop skills in critical thinking, analysis, synthesis, and evaluation of information.

To ensure maximum effectiveness, a Web-Quest (a specially organized web page) should include the following components:

1. Introduction, which describes the timeframe for completion and presents the initial situation;

2. Engaging task, which is realistically achievable;

3. Set of online resources necessary to complete the task. Some (but not all) resources may be copied to the Web-Quest site to simplify access for students. These resources should include links to web pages, expert email addresses or thematic chats, books, or other materials available from the instructor or the library. Accurate addresses help students avoid wasting time while completing tasks;

4. Description of the work process, divided into stages with specific deadlines;

5. Instructions for processing the acquired information, including guiding questions, concept maps, and cause-and-effect diagrams;

6. Conclusion, which reminds students what they have learned through the task, suggests directions for further independent study, or explains how to transfer the acquired experience to other areas.

Web-Quests can be short-term or long-term. Short-term projects aim to acquire knowledge and integrate it into the student's existing knowledge system. These projects may last from one to three sessions. Long-term Web-Quests are designed to expand and deepen understanding. Upon completing a long-term Web-Quest, students should be able to conduct in-depth analysis, transform knowledge, and master the material well enough to create related tasks. Long-term projects may last from one week to a month (or, at most, two months).

Additional motivation can be created by allowing students to assume roles (e.g., «scientist», «journalist», «detective», «architect») and act accordingly. For example, if the instructor assigns the role of «United Nations Secretary», that character might send a message to another participant acting as «President of a country» regarding the need for peaceful conflict resolution. A Web-Quest may belong to a single subject or be interdisciplinary.

Web-Quests may take various forms. The most popular include:

1. Creating a database on a specific problem, with each section prepared by students;

2. Creating a micro-environment where students can navigate via hyperlinks simulating physical space;

3. Writing an interactive story, where students choose the direction of the story at 2–3 decision points, similar to the classic «choose your path» storytelling method;

4. Creating an analytical document on a complex problem, asking students to agree or disagree with the author's viewpoint;

5. Online interviews with virtual characters, where students develop both questions and answers after thoroughly studying the character. This could be a political figure, literary character, renowned scientist, or even an alien.

This approach is best implemented with small groups, which receive a collective grade evaluated by peers and the instructor.

Another engaging method is competitions, as the competitive element provides additional motivation. For example, a literature quiz can be organized among students from different universities, even in different countries. Questions can be answered online over a week, and evaluations consider knowledge, clarity of presentation, and formatting.

Collective games are also a valuable form of learning. For instance, online servers allow up to 100 participants to interact simultaneously, enabling simulation of various scenarios, such as conducting a lesson where each participant has a specific role.

Independent work with ICT aims to develop students' skills for self-directed learning in line with modular-block organization of content. This process is focused on mastering learning material assigned for independent study according to curricula and work programs, as well as preparing for classroom sessions. To achieve this, Internet resources can be used:

– For information search – web browsers, databases, information retrieval and reference systems, automated library systems, and electronic journals;

– For online communication – email, synchronous and asynchronous teleconferences;

– For creating thematic web pages and Web-Quests.

Independent student work can be diversified with innovative forms and methods depending on the digital literacy of teachers and students, the available ICT infrastructure at the university, and students' readiness to use online resources as learning tools.

Recent years have seen independent work enriched by numerous pedagogical innovations. For example, students can be asked to write reviews of websites on a given topic. Two modes are possible:

1. Students review a site specified by the instructor (with a pre-provided URL);

2. Students independently search for sites on a similar topic and write reviews.

A special type of laboratory work is a «virtual rally», consisting of instructor-designed web pages with links to various online resources and questions to be answered by visiting the specified sites. Students must visit as many sites as possible and correctly answer all questions within a one-hour timeframe. At the end, students submit their report to the instructor via email or in written form. The best works are published on the course support site.

Conclusions. This review reflects only certain aspects and directions of using ICT in organizing students' educational and cognitive activities. However, within the defined goal – researching ways to

activate students' cognitive engagement through ICT integration into a digitalized learning environment – it is important not only to analyze existing forms of ICT-based teaching but also to demonstrate their practical implementation.

In our study, examples of lessons using various digital tools are presented, which, in our view, contribute to the development of students' sustained cognitive motivation, critical thinking, and learning autonomy. These examples confirm the effectiveness of combining traditional teaching methods with innovative ICT, which, in turn, increases student engagement in the educational process and creates conditions for the development of cognitive activity in the context of digitalization.

REFERENCES:

1. Ackermann E. K. Les autoroutes de 1'information: culture de «zappeurs» ou culture d'auteurs? Paris : Interface. 1996. № 15(5). L. 38-42.

2. Aub M. Sur 1'autoroute lectronique, les voyages formerontils la jeunesse? Vie pdagogique, 1998. № 3-4 (mars-avril). L. 36-39.

3. Burns T. The Management of Innovation. Oxford; New York: Oxford University Press, 1994. 269 p.

4. Chun D. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. Oxford : System, 1994. 149 p.

5. Dodge_B._Creating_WebQuests._2007._URL:http://webquest.org/indexcreate.php

6. Harris J. Models of Internet-learning. URL: http:/www.univ.guelph. qc.ca/pub/scient/models.html

7. Miller L. Putting the Computer in Its Place: A Study of Teaching with Technology. The Journal of Curriculum Studies. 1994. № 26. L. 121–141.

8. Van Dusen, L. M. Can Integrated Instructional Technology Transform the Classroom? Educational Leadership. 1997. № 2. L. 28-34.

9. Warschauer M. Network-based language teaching: Concepts and Practice / ed. M. Warschauer, R. Kern. N.Y. : Cambridge University Press, 2000. 240 p.

Дата першого надходження рукопису до видання: 24.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З ЕКОНОМІКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF DIGITAL COMPETENCE OF BACHELOR OF ECONOMICS IN PROFESSIONAL TRAINING

УДК 378.147:004:[378.22:33
DOI https://doi.org/10.32782/ip/88.56
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Носаченко Д.М.,
orcid.org/0009-0009-1624-4548
аспірант кафедри освітології
та педагогічної інноватики
Університету Григорія Сковороди
в Переяславі

У статті розглянуто сутність та структуру цифрової компетентності бакалаврів з економіки в контексті їхньої фахової підготовки. Акцент зроблено на визначенні цифрової компетентності як комплексної системної характеристики, що включає знання, уміння, навички та ціннісні орієнтири, необхідні для ефективної діяльності в умовах цифрової трансформації економічної сфери. Проаналізовано ключові компоненти цифрової компетентності, котрі формують цілісний професійний портрет сучасного економіста: когнітивний, операційний, аналітичний, інноваційно-креативний та рефлексивно-оцінювальний.

Запропоновано авторську модель цифрової компетентності, що базується на міждисциплінарному поєднанні Європейської рамки DigComp 2.2, професійних стандартів для економістів у цифровому бізнес-середовищі та освітніх результатів освітньої програми «Економіка» відповідно до Національної рамки кваліфікацій України. Описано методику формування цифрової компетентності, що інтегрує загальнопедагогічні принципи, компетентнісний підхід і практикоорієнтоване навчання, акцентуючи увагу на п'яти ключових компонентах: інформаційно-аналітичному, інструментально-технологічному, комунікаційно-мережевому, ціннісно-етичному та інноваційно-креативному. Результати дослідження свідчать про важливість системного підходу до формування цифрової компетентності у бакалаврів з економіки, що сприяє їхній готовності до ефективної професійної діяльності у цифровій економіці, розвитку інноваційного потенціалу та здатності адаптуватися до швидкозмінних технологічних викликів. Запропоновані модель і методика можуть бути використані для удосконалення освітніх програм і підвищення якості підготовки фахівців у галузі економіки.

Ключові слова: *цифрова компетентність, фахова підготовка, бакалаври з економіки, майбутні економісти, ERP-системи, SAP, цифрова трансформація, компетентнісний підхід, DigComp 2.2, цифрова економіка, практикоорієнтоване навчання.*

The article examines the essence and structure of digital competence of bachelor students in economics in the context of their professional training. Particular emphasis is placed on defining digital competence as a complex and systemic characteristic that encompasses knowledge, skills, abilities, and value orientations necessary for effective performance under conditions of digital transformation in the economic sphere. The key components of digital competence are analyzed: cognitive, operational, analytical, innovative-creative, and reflexive-evaluative, which together shape a comprehensive professional profile of a modern economist.

An original model of digital competence is proposed, grounded in the interdisciplinary integration of the European Framework DigComp 2.2, professional standards for economists in the digital business environment, and the learning outcomes of the «Economics» educational program in accordance with the National Qualifications Framework of Ukraine. A methodology for developing digital competence is described, integrating general pedagogical principles, the competence-based approach, and practice-oriented learning, with a focus on five key components: information-analytical, instrumental-technological, communicative-networking, value-ethical, and innovative-creative.

The findings highlight the importance of a systemic approach to developing digital competence in bachelor students of economics, which enhances their readiness for effective professional activity in the digital economy, fosters the development of innovative potential, and strengthens their ability to adapt to rapidly changing technological challenges. The proposed model and methodology may be applied to the improvement of educational programs and the quality of training for specialists in economics.

Key words: *digital competence, professional training, bachelor students in economics, future economists, ERP systems, SAP, digital transformation, competence-based approach, DigComp 2.2, digital economy, practice-oriented learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стрімкий розвиток цифрових технологій докорінно змінює сучасну економіку, трансформуючи не лише бізнес-моделі, а й вимоги до професійної підготовки бакалаврів з економіки. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема формування цифрової компетентності майбутніх фахівців у сфері економіки, як необхідної умови їх успішної інтеграції у цифрове середовище праці.

Цифрова трансформація господарської діяльності вимагає від бакалаврів з економіки не лише загального розуміння інформаційно-комунікаційних технологій, а й здатності ефективно використовувати цифрові інструменти в аналітичній, управлінській, обліковій та комунікаційній діяльності. У цьому контексті цифрова компетентність розглядається як комплексна інтегрована якість особистості, що включає знання, уміння, навички, цінності та досвід цифрової взаємодії в професійному середовищі.

Попри зростаючу увагу до цифрової освіти, структурна побудова цифрової компетентності саме в галузі економіки залишається недостатньо визначеною, а її зміст – фрагментарним. Більшість досліджень фокусуються на загальноосвітніх цифрових навичках, не враховуючи специфіку економічного профілю, зокрема, потребу в роботі з ERP-системами, CRM-платформами, інструментами бізнес-аналітики, штучного інтелекту, тощо.

Цифрова трансформація економіки спричиняє глибокі зміни у професійній діяльності економістів, зумовлюючи потребу в нових підходах до їхньої фахової підготовки. Знання традиційної економічної теорії та навички аналізу ринкових процесів уже не є достатніми для ефективної роботи в умовах цифрового бізнес-середовища. Економіст нового покоління має бути обізнаним у цифрових інструментах управління, аналізі даних, автоматизації бізнес-процесів, ERP-системах, штучному інтелекті тощо.

Попри те, що цифрова компетентність набуває все більшого визнання як ключовий елемент сучасної професійної підготовки, її сутність та структура залишаються недостатньо розкритими в контексті вищої професійної освіти бакалаврів з економіки. Наявні дослідження переважно зосереджуються на загальноосвітньому підході до цифрової грамотності, не враховуючи специфіку економічної діяльності та особливості освітньо-професійних програм економічного спрямування.

Відсутність чіткого теоретичного визначення цифрової компетентності бакалавра з економіки та її структурних компонентів унеможливлює створення цілісної методичної системи її формування. Це, у свою чергу, знижує ефективність фахової підготовки майбутніх економістів і створює розрив між вимогами цифрового ринку праці та результатами вищої освіти.

У зв'язку з цим, постає необхідність з'ясування сутності поняття «цифрова компетентність бакалавра з економіки» в умовах цифрової трансформації економіки; визначення структурних складників цієї компетентності з урахуванням професійного контексту; розроблення науково обґрунтованих підходів до її формування в межах фахової підготовки бакалаврів з економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-педагогічній літературі поняття «цифрова компетентність» розглядається як багатовимірна категорія, що поєднує знання, уміння, навички та ціннісні установки, необхідні для ефективного використання цифрових технологій у професійній діяльності та повсякденному житті. У документах Європейського Союзу, зокрема, у рамці DigComp 2.2 (2022), цифрова компетентність визначається як одна з ключових компетентностей громадянина XXI століття, що включає п'ять основних доменів: інформаційна грамотність, комунікація, створення цифрового контенту, безпека та вирішення проблем [4].

На основі DigComp та досліджень українських учених (Базелюк О., Кузьминська О., Морзе Н., Овчарук О. та ін.) сформовано уявлення про цифрову компетентність як інтегральну якість особистості, що поєднує когнітивний, операційний, мотиваційний і ціннісний компоненти [1;2;8;10]. Проте, ці підходи є переважно загальноосвітніми й не враховують професійної специфіки економічної галузі.

Профільні дослідження, присвячені цифровій підготовці майбутніх економістів, акцентують увагу на необхідності володіння такими цифровими інструментами, як ERP-системи, CRM-платформи, системи електронного документообігу, інструменти бізнес-аналітики, інструменти візуалізації даних, управлінські інформаційні системи тощо. Так, у працях Добровольської Н., Прийдак Т., Косова А. підкреслюється значущість цифрової обізнаності в управлінських рішеннях, здатність інтегрувати цифрові рішення в бізнес-процеси, застосовувати IT-платформи для оптимізації діяльності підприємств [5; 7; 9].

Водночас, у міжнародній практиці дедалі більшого поширення набувають професійні стандарти цифрової грамотності, що визначають специфічні навички й знання для економістів, аналітиків, фінансистів, менеджерів. Наприклад, SAP University Alliances у своїх освітніх ініціативах пропонує структуру підготовки майбутніх економістів, що охоплює такі блоки: розуміння наскрізних бізнес-процесів, робота в середовищі ERP (зокрема SAP S/4HANA), аналіз даних, цифрове лідерство, управління змінами [3].

У підсумку, аналіз джерел дозволяє виокремити такі характеристики цифрової компетентності майбутнього економіста: інформаційно-аналітична (збір, оцінювання, обробка цифрової інформації); комунікативна (використання цифрових каналів комунікації та колаборації); процесно-орієнтована (здатність до роботи в інтегрованих цифрових системах: ERP, CRM тощо); технологічна (володіння інструментами автоматизації бізнесу, фінансового моделювання); етична та безпекова (усвідомлення правових та етичних аспектів роботи з цифровими даними); інноваційна (готовність до адаптації в умовах цифрових змін і трансформацій).

Отже, існує потреба в моделюванні такої структури цифрової компетентності, що інтегруватиме загальнодидактичні принципи з фаховими вимогами цифрової економіки. Це й становить науково-практичну основу подальших досліджень у сфері фахової підготовки бакалаврів з економіки.

Метою статті є з'ясування сутності поняття «цифрова компетентність» у контексті економічної освіти, визначення її структури та окреслення напрямів формування у процесі підготовки бакалаврів з економіки.

Виклад основного матеріалу. Цифрова компетентність бакалаврів з економіки у сучасних умовах виступає ключовим чинником, що визначає їхню професійну конкурентоспроможність і здатність ефективно працювати в умовах цифрової трансформації економічної сфери. Сутність цієї компетентності полягає у комплексі знань, умінь, навичок та ціннісних установок, що забезпечують ефективне використання цифрових технологій для прийняття управлінських рішень, оптимізації

бізнес-процесів, аналізу даних та інноваційного розвитку підприємств.

Перш за все, цифрова компетентність охоплює не лише технічні аспекти роботи з інформаційними системами та цифровими інструментами, а й глибоке розуміння принципів цифрової економіки, механізмів її функціонування, а також здатність до критичного мислення і аналізу у цифровому середовищі. Вона інтегрує знання про ERP-системи, великі дані (Big Data), хмарні технології, автоматизацію та інші інновації, що формують сучасний бізнес-ландшафт.

Європейський Парламенту та Рада в своїх рекомендаціях наводять наступне визначення цифрової компетентності - "впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для навчання, на роботі та участі в суспільстві та взаємодії з ними. Вона охоплює інформаційну грамотність, спілкування та співпрацю, медіаграмотність, створення цифрового контенту (разом з програмуванням), безпеку (зокрема цифрове благополуччя та компетентності, пов'язані з кібербезпекою), питання інтелектуальної власності, вирішення проблем та критичне мислення" [8, с.3-4].

Згідно з дослідженням Прийдак Т. та інших "цифрова компетентність – це набір знань, умінь, навичок (серед яких здібності, стратегії, цінності та обізнаності), які необхідні для використання ІКТ та цифрових медіа для вирішення поставлених завдань, розв'язання проблем, комунікації, управління інформацією, співпраці, створення та поширення контенту, створення знань – ефективного, належного, критичного, точного, автономного, гнучкого, етичного, рефлексивного для роботи, дозвілля, навчання, спілкування та ін." [9, с.31].

В дослідженні Копняк К. та Радзіховської Л., автори дають наступне визначення – "цифрова компетентність майбутніх економістів є комплексною характеристикою фахівця та полягає у неперервному, активному та творчому використанні цифрових технологій як у професійній діяльності, так і повсякденному житті. При цьому складовими цифрової компетентності майбутніх економістів є загальна цифрова компетентність (інформаційна, комунікативна, технічна та споживча) та спеціальна цифрова компетентність, яка являє собою знання, уміння та навички використання комп'ютерних технологій та прикладного програмного забезпечення для вирішення економічних завдань" [6, с.82].

Отже, цифрова компетентність бакалаврів з економіки виступає системною характеристикою, що поєднує знання, навички та ціннісні орієнтири, необхідні для ефективної професійної діяльності у цифрову епоху. Розробка та впровадження структурованих моделей цієї компетентності є важливою передумовою підвищення якості економічної освіти та формування конкурентоспроможних фахівців, готових до викликів і можливостей цифрової трансформації.

Ключові компоненти цифрової компетентності бакалаврів з економіки є фундаментом для формування цілісного професійного портрету сучасного економіста. Вони включають когнітивний, операційний, аналітичний, інноваційно-креативний та рефлексивно-оцінювальний аспекти, котрі взаємодіють між собою, забезпечуючи всебічний розвиток фахівця.

Структура цифрової компетентності бакалаврів з економіки включає кілька взаємопов'язаних компонентів. Когнітивний компонент передбачає опанування теоретичних знань про цифрові технології і їхнє застосування в економіці. Операційний компонент відповідає за практичні навички роботи з програмним забезпеченням, інформаційними системами і цифровими сервісами. Аналітичний компонент забезпечує вміння аналізувати дані, оцінювати ризики і приймати обґрунтовані рішення на основі цифрової інформації. Інноваційно-креативний компонент сприяє розвитку здатності до адаптації, генерування нових ідей і впровадження інновацій у бізнес-процеси.

Рефлексивно-оцінювальний компонент, котрий стимулює розвиток навичок самоаналізу та самооцінювання, що є ключовими для професійного зростання. В сучасних умовах, коли технології швидко еволюціонують, вміння критично оцінювати власний рівень компетентності та відповідальність за її підвищення стають необхідними для забезпечення відповідності вимогам ринку праці.

У контексті фахової підготовки важливо забезпечити інтеграцію цих компонентів у навчальний процес, створюючи умови для формування системного мислення та готовності до ефективної професійної діяльності у цифровій економіці. Залучення практичних кейсів, моделювання цифрових бізнес-середовищ, участь у ділових іграх і проектах сприяє розвитку відповідних компетентностей у реальних або максимально наближених до них умовах.

Такий підхід дозволяє не лише опанувати технічні засоби та цифрові інструменти, а й формує системне мислення, здатність аналізувати великі обсяги даних, адаптуватися до змін та генерувати інноваційні рішення в бізнес-середовищі.

Особливо важливим є поєднання операційних навичок з аналітичним мисленням, що дає змогу бакалаврам з економіки не лише ефективно користуватися сучасними інформаційними системами, а й розуміти їхню роль у стратегічному управлінні підприємствами. Інноваційно-креативний компонент підсилює цю здатність, сприяючи розвитку творчого підходу до вирішення професійних завдань і адаптації до постійно змінних умов цифрової економіки.

Забезпечення в освітньому процесі згаданих вище компонентів і врахування їхньої взаємодії

дозволяють сформувати цілісне уявлення про цифрову компетентність, як системну характеристику сучасного бакалавра з економіки. На основі такого комплексного підходу було розроблено авторську модель формування цифрової компетентності, що базується на міждисциплінарному поєднанні кількох ключових підходів і стандартів.

Авторська модель формування цифрової компетентності побудована на основі інтеграції Європейської рамки цифрової компетентності DigComp 2.2, що визначає основні цифрові навички та знання, професійні вимоги до фахівців з економіки у цифровому бізнес-середовищі, включаючи аналітиків, фінансистів та ERP-консультантів, а також програмні результати навчання освітніх програм спеціальності «Економіка та міжнародні економічні відносини». Такий міждисциплінарний підхід забезпечує відповідність моделі сучасним освітнім і професійним стандартам, а також враховує специфіку цифрової трансформації економічної сфери.

Цифрова компетентність бакалавра з економіки у фаховій підготовці розглядається як комплексна інтегрована якість особистості, що забезпечує здатність ефективно застосовувати цифрові технології для вирішення професійних завдань у сфері економіки. Модель базується на поєднанні загальноєвропейських (DigComp), галузевих (економічних) та освітньо-професійних вимог, і охоплює п'ять структурних компонентів (табл. 1):

Отже, детальне виокремлення ключових компонентів цифрової компетентності дозволяє побачити її багатогранну та системну природу, що відповідає вимогам сучасної економічної освіти. Визначення цих складових створює міцний теоретичний фундамент для розробки ефективних методик навчання, спрямованих на формування у бакалаврів з економіки необхідних цифрових навичок та компетенцій.

На основі структури цифрової компетентності формується відповідна методика, що спирається на інтеграцію загальнопедагогічних принципів, компетентнісного підходу, професійної спрямованості та практикоорієнтованого навчання. Вона забезпечує цілісність і послідовність освітнього процесу, спрямованого на розвиток не лише технічних умінь, а й критичного мислення, комунікаційних навичок та інноваційного потенціалу студентів.

Основою цієї методики є авторська модель формування цифрової компетентності, що охоплює п'ять ключових компонентів: інформаційно-аналітичний, інструментально-технологічний, комунікаційно-мережевий, ціннісно-етичний та інноваційно-креативний. Такий підхід дозволяє максимально врахувати вимоги сучасного цифрового бізнес-середовища та сприяє всебічному розвитку професійної готовності бакалаврів з економіки.

Процес формування цифрової компетентності бакалаврів з економіки умовно поділяється

Таблиця 1

Структурні компоненти авторської моделі формуванняцифрової компетенції

№	Структурний компонент	Програмні результати
1	Інформаційно-аналітичний	Здатність шукати, фільтрувати, обробляти та інтерпретувати великі масиви економічної інформації з використанням сучасних цифрових інструментів, таких як Microsoft Excel (Power Query, Power Pivot), Power BI, Looker Studio, SAP Analytics Cloud, Tableau.
2	Інструментально-технологічний	Володіння основними цифровими платформами: ERP-системами (SAP S/4HANA, Odoo, Microsoft Dynamics 365), CRM-рішеннями (Salesforce, HubSpot, Zoho CRM), системами електронного документообігу (M.E.Doc, Vchasno, DocuSign), фінансовими та управлінськими інформаційними системами. Навички роботи з аналітичними модулями та інтерфейсами (SAP Fiori, Power BI, Tableau), досвід автоматизації бізнес-процесів за допомогою інструментів RPA (UiPath, Automation Anywhere, Power Automate).
3	Комунікаційно-мережевий	Використання цифрових засобів для бізнес-комунікації та колаборації: Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, Slack, корпоративні месенджери (Telegram, Viber, WhatsApp Business). Навички ділового листування в цифровому середовищі (Outlook, Gmail), управління командною взаємодією та спільною роботою над проєктами за допомогою інструментів Trello, Asana, Jira.
4	Ціннісно-етичний	Усвідомлення принципів інформаційної безпеки, конфіденційності та захисту персональних даних. Дотримання цифрової етики, відповідальне ставлення до формування та управління цифровим слідом. Знання міжнародних стандартів і політик (GDPR, ISO/IEC 27001, NIST Cybersecurity Framework), корпоративних рішень з управління ризиками та комплаєнсом (SAP GRC, Oracle GRC), а також практик кібергігієни та управління доступом (IAM, MFA).
5	Інноваційно-креативний	Здатність до генерації нових ідей у цифровому середовищі, застосування сучасних технологій – штучного інтелекту (ChatGPT, Copilot, Midjourney), Інтернету речей (IoT-платформи AWS IoT, Azure IoT Hub), блокчейну (Ethereum, Hyperledger, Binance Smart Chain) для моделювання та оптимізації економічних процесів. Готовність до змін і постійного цифрового навчання (lifelong learning) із використанням онлайн-платформ (Coursera, edX, Udemy, openSAP, Prometheus).

на кілька взаємопов'язаних етапів, кожен з яких виконує свою функцію в системному розвитку знань, умінь та навиків майбутніх економістів. На першому – ***мотиваційно-цільовому*** етапі відбувається актуалізація наявних знань студентів, їхній світоглядний перехід до розуміння нової реальності цифрової економіки. Основною метою цього етапу є створення мотиваційного середовища, котре стимулює здобувачів до активного включення у цифрову діяльність та усвідомлення важливості цифрових навичок для їхньої майбутньої професії.

Важливе значення тут має ознайомлення з прикладами трансформації підприємств, котрі завдяки впровадженню ERP-систем, аналітичних платформ, штучного інтелекту та інших цифрових інструментів змінюють структуру управління, операційну ефективність і стратегічні підходи до бізнесу. Студенти аналізують кейси компаній, що пройшли цифрову трансформацію, порівнюють традиційні та цифрові моделі управління, дискутують щодо наслідків автоматизації та діджиталізації на ринку праці.

З метою самопізнання та орієнтації у власному професійному зростанні здобувачам пропонується проходження онлайн-опитувань та діагностичних тестувань цифрової грамотності за адаптованими параметрами міжнародних рамок DigComp, DQ Framework, а також використання сучасних сервісів самооцінювання (наприклад, Digital Competence Test від ЄС, DQ Global Standards, Google Digital Garage, Microsoft Digital Literacy). Результати самооцінювання лягають в основу формування індивідуального цифрового профілю, що може бути інтегрований до цифрового портфоліо студента. У межах рефлексивних вправ здобувачі формулюють особисті цілі цифрового розвитку та окреслюють траєкторію набуття необхідних цифрових умінь упродовж навчання.

Отже, мотиваційно-цільовий етап є важливою психолого-педагогічною передумовою до усвідомленого включення студента у процес формування цифрової компетентності. Він створює основу для подальшого системного опанування інструментів цифрової економіки та формування стійкої професійної ідентичності фахівця нового покоління - економіста в цифровому середовищі.

Змістово-практичний етап є ядром методики формування цифрової компетентності бакалаврів з економіки, оскільки на цьому рівні відбувається цілеспрямоване засвоєння цифрових знань і набуття практичних навичок. Саме тут студенти мають змогу безпосередньо зануритися у світ цифрових технологій, адаптованих до потреб економічної галузі. Навчальні дисципліни, зокрема «Основи ERP-систем та цифрової трансформації бізнесу», стають платформою для поєднання академічної теорії з цифровою практикою. Під керівництвом викладача студенти не лише засвоюють понятійний апарат, але й вчаться використовувати сучасні програмні продукти, моделювати бізнес-процеси та аналізувати інформаційні потоки.

У межах цієї дисципліни реалізується низка практикоорієнтованих завдань: навігація інтерфейсом SAP Fiori, виконання транзакцій у SAP GUI, побудова BPMN-схем бізнес-процесів (Camunda, Bizagi), складання логічних архітектур ERP-систем, визначення галузевої специфіки впровадження SAP. Використання цифрових платформ і тренажерів (SAP ERPsim, SAP Learning Hub), інструментів візуалізації процесів (Lucidchart, Microsoft Visio, Signavio) та аналіз реальних бізнес-кейсів дають студентам змогу сприймати ERP не як абстрактну систему, а як дієвий інструмент управління сучасним підприємством.

Особливе значення має використання командної роботи, коли студенти виконують кейс-завдання в групах, розподіляючи ролі за функціональними модулями (FI, MM, SD тощо). Це дозволяє їм усвідомити важливість цифрової взаємодії, спільного управління проєктами та глибше зрозуміти принцип інтеграції бізнес-процесів у рамках однієї інформаційної системи. У процесі такої діяльності активно розвивається комунікаційно-мережевий компонент цифрової компетентності, зокрема навички ділової комунікації, презентації цифрових рішень і прийняття узгоджених рішень у команді.

Крім того, важливою складовою цього етапу є поступове ускладнення завдань, котрі переходять від репродуктивних до проблемно-пошукових і проєктних. Студенти не лише виконують окремі транзакції або моделюють прості схеми, а й мають змогу аналізувати ефективність роботи ERP у цілому, визначати слабкі місця в цифрових процесах, пропонувати варіанти їх удосконалення. На цій основі у них формується аналітичне мислення, здатність до критичного оцінювання цифрових рішень та готовність до професійної діяльності в умовах цифрової економіки.

На третьому – інтеграційному етапі навчання знання та практичні навички переходять у більш стійкі форми поведінки та професійного мислення, що є ключовим для майбутніх фахівців цифрової епохи. Студенти вже не лише отримують теоретичні знання, а й активно застосовують їх у складних, комплексних завданнях, що наближають їх до реальних професійних ситуацій. Зокрема, вони моделюють цифрове середовище для уявного підприємства, що допомагає краще зрозуміти як працюють різні компоненти бізнесу в цифровій економіці.

Виконання завдань, як от аналіз ризиків цифрової трансформації або проведення SWOT-аналізу впровадження ERP-систем, розвиває у студентів системне мислення. Це дає змогу сприймати економіку не як сукупність окремих процесів, а як єдину динамічну цифрову систему, в котрій кожен

елемент взаємодіє з іншими. Це сприяє формуванню більш глибокого розуміння сучасних викликів і можливостей бізнесу в умовах стрімких технологічних змін.

Крім того, на цьому етапі особливу вагу набуває інноваційно-креативна складова цифрової компетентності. Студенти вчаться бути гнучкими та адаптивними в умовах постійних змін, а також генерувати нові ідеї щодо покращення бізнес-процесів і цифрових стратегій. Це важливо, адже здатність швидко знаходити нестандартні рішення та пропонувати інновації є запорукою успіху в сучасному цифровому середовищі.

Отже, інтеграційний етап не лише закріплює раніше отримані знання, а й спрямовує студентів на розвиток професійної самостійності, відповідальності та стратегічного мислення. Саме комплексний підхід забезпечує підготовку кваліфікованих бакалаврів з економіки, здатних ефективно працювати у цифровому світі, сприяти трансформації бізнесу та активно впливати на розвиток цифрової економіки загалом.

Заключний етап – рефлексивно-оцінювальний є надзвичайно важливим для формування усвідомленого ставлення студентів до власного рівня цифрової компетентності. На цьому етапі вони зосереджуються на самооцінюванні отриманих знань і навичок, аналізі своїх досягнень та визначенні напрямків подальшого розвитку. Даний етап стимулює особистісне зростання і формує відповідальність за професійний розвиток у цифровому середовищі.

Для ефективного самоаналізу широко застосовуються інструменти електронного портфоліо, що дозволяє студентам систематизувати власні досягнення, проєкти, результати практичних завдань і відгуки наставників. Публічний захист проєктів створює можливість не лише продемонструвати практичні вміння, але й отримати зворотній зв'язок від викладачів і колег, що сприяє глибшому розумінню сильних сторін і зон для вдосконалення.

Особливо цінним елементом цього етапу є участь у ділових іграх, зокрема таких як SAP ERPsim, що імітують реальні бізнес-процеси в інтегрованих цифрових системах. Під час таких ігор студенти мають змогу на практиці застосувати набуті знання, приймати управлінські рішення в умовах цифрової економіки, відпрацьовувати навички командної взаємодії та стратегічного мислення.

Для об'єктивності оцінювання і підтвердження професійного рівня майбутніх бакалаврів з економіки доцільно впроваджувати зовнішні сертифікації. Зокрема, проходження курсів і отримання сертифікатів від провідних світових платформ, таких як SAP Learning, Coursera, edX, Udemy, LinkedIn Learning, Google Digital Garage чи Microsoft Learn, допомагає студентам відповідати міжнародним стандартам цифрової компетентності та підвищувати власну конкурентоспроможність на ринку праці.

Отже, рефлексивно-оцінювальний етап не лише закріплює отримані студентом знання та навички, а й відкриває можливості для постійного професійного розвитку, адаптації до змін і впровадження інноваційних підходів у цифровому середовищі. Завершальний цикл навчання забезпечує готовність студентів ефективно функціонувати в умовах сучасної цифрової економіки.

Загалом, методика формування цифрової компетентності бакалаврів з економіки має бути цілісною, адаптивною та інноваційною. Її успішна реалізація можлива лише за умов активного залучення студентів до практичної роботи з цифровими інструментами, міждисциплінарної інтеграції, підвищення цифрової компетентності викладачів і постійного оновлення змісту навчання відповідно до потреб цифрової економіки.

Висновки та перспективи дослідження. У результаті проведеного дослідження було визначено, що цифрова компетентність бакалаврів з економіки є комплексним багатокомпонентним феноменом, що охоплює знання, навички та цінності, необхідні для ефективної роботи в цифровому економічному середовищі. Її структура включає когнітивний, операційний, аналітичний, інноваційно-креативний та рефлексивно-оцінювальний компоненти, що разом формують системне мислення і здатність адаптуватися до швидких змін у професійній діяльності.

Запропонована модель цифрової компетентності може слугувати основою для розробки освітніх програм і методик підготовки економістів, орієнтованих на вимоги цифрової трансформації. Особливу увагу слід приділяти інтеграції практичних завдань, що стимулюють розвиток аналітичних та інноваційних здібностей, а також впровадженню інструментів самооцінювання і зовнішньої сертифікації.

Акцент на рефлексивно-оцінювальному етапі навчання забезпечує формування у студентів відповідальності за власний професійний розвиток і готовність до безперервного удосконалення в умовах цифрової економіки. Використання таких інструментів, як електронне портфоліо, ділові ігри та публічний захист проєктів, сприяє розвитку у майбутніх бакалаврів з економіки критичного мислення та підвищенню мотивації до навчання.

У перспективі подальші дослідження мають бути спрямовані на експериментальну перевірку ефективності запропонованої моделі формування цифрової компетентності бакалаврів з економіки та адаптацію освітніх програм до нових викликів цифрової епохи. Розробка інноваційних освітніх технологій і методів оцінювання стане ключем до підвищення якості підготовки фахівців з економіки, здатних успішно діяти у цифровому світі.

Отже, цифрова компетентність є фундаментальним елементом сучасної економічної освіти, а її системний підхід до формування у майбутніх

бакалаврів з економіки забезпечує їхню конкурентоспроможність і готовність до активної участі в процесах цифрової трансформації бізнесу та суспільства загалом.

Розгляд сутності цифрової компетентності бакалаврів з економіки в контексті їх фахової підготовки відкриває низку важливих аспектів, що потребують глибшого аналізу та подальшого розвитку. По-перше, цифрова компетентність сьогодні не обмежується суто технічними навичками роботи з програмним забезпеченням або цифровими пристроями, а охоплює комплекс умінь, що включають аналітичне мислення, інноваційність, здатність до адаптації у швидкозмінному цифровому середовищі. Цей підхід підтверджує тенденцію до трансформації економічної освіти, що все більше орієнтується на інтеграцію цифрових технологій у всі аспекти освітнього процесу.

По-друге, запропонована структура цифрової компетентності, що включає когнітивний, операційний, аналітичний, інноваційно-креативний та рефлексивно-оцінювальний компоненти, забезпечує цілісне розуміння вимог до сучасного бакалавра з економіки. Вона відповідає не лише внутрішнім академічним стандартам, а й світовим професійним трендам, зокрема нормам, визначеним міжнародними платформами, такими як SAP Learning. Це створює підґрунтя для формування конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрової трансформації економіки.

Проте, у процесі впровадження авторської моделі формування цифрової компетенції у бакалаврів з економіки виникають певні виклики, пов'язані з необхідністю постійного оновлення освітніх програм, інтеграції практичних інструментів і методів оцінювання цифрової компетентності. Особливо актуальним є забезпечення рівномірного розвитку як технічних, так і аналітичних навичок, що є важливою передумовою для комплексного розуміння цифрових бізнес-процесів. Отже, викладачам та методистам варто звертати увагу на збалансованість теоретичної підготовки і практичного досвіду майбутніх бакалаврів з економіки.

Крім того, актуальність рефлексивно-оцінювального етапу підкреслює важливість розвитку навичок самооцінювання та критичного мислення у студентів, що формує їхню професійну автономність та цифрову компетентність. Впровадження електронних портфоліо, публічних захистів проєктів і участі в ігрових симуляціях створює сприятливі умови для розвитку цих компетентностей. Водночас залишається відкритим питання щодо оптимальних методів і форм зовнішнього оцінювання, котрі б максимально відображали реальний рівень цифрової компетентності майбутніх бакалаврів з економіки.

Отже, подальші дослідження мають бути спрямовані на удосконалення освітніх моделей, котрі б враховували динаміку розвитку цифрових технологій та специфіку їх застосування в економічній галузі. Важливо розробити адаптивні освітні стратегії, що забезпечуватимуть ефективне формування цифрової компетентності, як системної характеристики сучасного економіста, здатного активно впливати на процеси цифрової трансформації в бізнесі та суспільстві загалом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Kuzminska, O., Mazorchuk, M., Morze, N., Pavlenko, V., & Prokhorov, A. Digital Com-petency of the Students and Teachers in Ukraine: Measurement, Analysis, Development Prospects. In: Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications, Communications in Computer and Information Science, vol. 2104, p. 366–379. (2018). http://ceur-ws.org/Vol-2104/paper_169.pdf.

2. Morse N. Description of digital competence of a pedagogical worker (project). Open educational e-environment of a modern university. 2019. Spetsvip. Pp. 1–53; (in Ukranian).

3. Valdosta State University. SAP University Alliances Program. Harley Langdale Jr. College of Business Administration. URL: https://www.valdosta.edu/colleges/business/deans-office/sap-university-alliances-program.php

4. Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y., DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-48882-8, doi:10.2760/115376, JRC128415.

5. Добровольська Н.В., Добровольський О. І. Розвиток цифрової компетентності майбутніх економістів. зб. наук. пр. X Міжнар. наук.-практ. конф. Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України, Вінниця, 2022. Ч. 2. С. 27–33

6. Копняк К., Радзіховська Л. Складові цифрової компетентності майбутніх економістів. Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. 2021. Vol. 9, № 1. С. 80–82. URL: https://ir.vtei.edu.ua/g.php?fname=27336.pdf

7. 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. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/70/part_1/34.pdf

8. Овчарук О. В. Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. Інформаційні технології і засоби навчання. - 2020. - Т. 76, № 2. - С. 1-13.

9. Прийдак 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. Т.73, № 5. С. 29–47.

10. Спірін О. М., Овчарук О. В. Цифрова компетентність. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 1095–1096.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.10.2025
Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 28.11.2025
Дата публікації: 19.12.2025

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 88

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 19.12.2025. Замов. № 1125/889. 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.